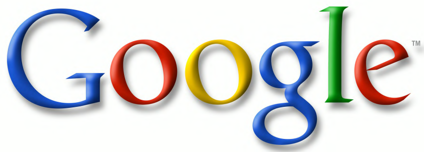



TAYLOR INSTITUTION
DOMI NUS ILLU MINA TIO MEA

L'ÉCOLE

2507 — PARIS, IMPRIMERIE POUPART-DAVYL ET Cᵉ, 30, RUE DU BAC.

L'ÉCOLE

PAR

JULES SIMON

QUATRIÈME ÉDITION

PARIS
LIBRAIRIE INTERNATIONALE
A. LACROIX, VERBOECKHOVEN & Cᵉ, ÉDITEURS
15, BOULEVARD MONTMARTRE
Au coin de la rue Vivienne
Même maison à Bruxelles, à Leipzig et à Livourne

1865


LIBRARY OF THE TAYLOR INSTITUTION
UNIVERSITY
-8 JAN 1944
OF OXFORD

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉCOLE

PREMIÈRE PARTIE

LÉGISLATION DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

(1793-1854)

CHAPITRE PREMIER

LE PEUPLE QUI A LES MEILLEURES ÉCOLES EST LE PREMIER PEUPLE ; S'IL NE L'EST PAS AUJOURD'HUI, IL LE SERA DEMAIN.

Il y a deux politiques, et une troisième, qui est celle du juste milieu : s'attacher à ce qui est connu, expérimenté, et si, malgré soi, on s'en est écarté, y revenir, politique rétrograde ; chercher le nouveau et le meilleur à travers l'inconnu, politique du progrès.

La première est une illusion, car elle suppose que rien ne s'use et ne périt par le repos. Elle nous enchaîne à des misères sociales dont rien ne peut nous consoler, que l'espérance d'en sortir. Elle sacrifie

les droits de la majorité aux priviléges du petit nombre, car tout mouvement en avant dans la philosophie, la science et la politique, est une émancipation des masses. Elle est contraire à la loi générale qui régit le monde, car c'est la loi de tout être vivant et imparfait d'employer en tout temps toutes ses forces à se rapprocher de la perfection.

Tout progrès a pour principe la volonté humaine et l'intelligence humaine. Fortifier la volonté, développer l'intelligence, c'est d'abord accomplir un progrès, et c'est de plus rendre possibles, faciles, nécessaires, tous les progrès ultérieurs. Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple ; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain.

Il n'y a plus lieu de démontrer la nécessité d'avoir des écoles, d'en avoir partout et d'en avoir d'excellentes. Cette nécessité est comprise et acceptée par tout le monde, par le gouvernement et par l'opposition, par les riches et par les pauvres, par les savants et par les ignorants. On n'entend plus, comme il y a quelques années, dire d'une voix timide qu'on peut être heureux et honnête sans avoir été à l'école[1]. Personne ne demande plus qui donc voudra être valet de charrue ou garçon d'écurie, quand tout le monde saura lire? Notre génération a encore connu des hommes politiques

[1] *Annales de l'Association internationale pour le progrès des Sciences sociales.* Première session, p. 260.

qui, regardant la docilité comme la seule vertu du peuple, ne se souciaient pas d'être servis par des intelligences et ne voulaient d'êtres pensants ni dans leur antichambre, ni dans leur atelier. Ils auraient, s'ils l'avaient pu, réalisé pour les trois quarts de l'espèce humaine la théorie de Descartes, qui réduit les bêtes à l'état de machines bien organisées. Où sont-ils aujourd'hui? Où sont leurs successeurs? L'œuvre de 1789, encore incomplète sur tant de points, est achevée pour celui-ci. La lumière est faite.

La richesse intellectuelle fait plus que toutes les autres pour le bonheur de celui qui la possède. Elle est, après la vertu, le premier des biens, et elle est la source de tous les autres biens. Même au point de vue économique, c'est la richesse la plus productive; exemple, la Hollande, pays naturellement stérile, à moitié couvert par les flots, devenue, grâce à l'industrie de ses habitants, une des terres nourricières de l'Europe. Pour apprécier la richesse d'une nation, il ne suffit pas de compter la fertilité de son sol, l'heureuse situation de ses ports, le nombre de ses mines et de ses houillères; elle peut avoir tout cela en abondance et n'être ni riche au dedans, ni puissante au dehors, si elle n'a pas d'hommes [1]. L'éducation fait l'homme; l'homme fait

[1] « La prospérité de l'état ne dépend pas seulement de l'abondance des revenus, de la solidité des remparts, de la beauté des

la terre. Un peuple intelligent, jeté sur un sol absolument stérile, crée l'industrie. Si l'industrie lui est interdite par le défaut de matières premières ou de combustibles, il crée le commerce. Il devient riche en se rendant le promoteur, le directeur et le distributeur de la richesse des autres.

Le caractère propre de la richesse intellectuelle, c'est qu'en la donnant aux autres on la garde pour soi tout entière. En toute autre matière le don, comme la succession ou la vente, transfère la propriété, c'est-à-dire que celui qui donne cesse de posséder ce qu'il a donné. Il n'en est pas ainsi pour la richesse intellectuelle. Il n'y a jamais intérêt à la cacher; il y en a toujours à la répandre.

Ce n'est pas même un heureux sacrifice. Il peut être intelligent, dans certains cas exceptionnels, de donner une partie de sa propriété pour sauver ou améliorer le reste. Ainsi le même sol qui, dans la main d'une puissante aristocratie territoriale, suffisait à peine à nourrir ses habitants, donne un excédant de produits quand il est réparti entre un grand nombre de propriétaires; de nos jours, les seigneurs russes qui livrent en pur don à leurs anciens esclaves la moitié de leurs domaines se dépouillent en apparence et s'enrichissent en réalité;

édifices. Posséder des citoyens polis, instruits, honorables, d'une raison éclairée, voilà son premier intérêt, son salut et sa force. » *Lettres de Martin Luther aux magistrats de toute l'Allemagne, sur la nécessité de fonder des écoles chrétiennes.*

lorsqu'en 1789 les plus grands seigneurs donnèrent l'exemple de renoncer aux droits féodaux, ils crurent n'être que justes et généreux : ils furent habiles sans le savoir et rendirent la propriété productive, en substituant le régime du droit à celui du privilége. De bonnes lois et une répartition heureuse font autant que la science agricole pour développer la fertilité d'un pays. De même qu'il y a pour les États des accroissements de frontière qui sont une diminution de richesse, et, pour les métropoles, des colonies tellement puissantes qu'il vaut mieux les avoir pour alliées que pour sujettes; de même il vient un moment où la propriété ne peut plus gagner en étendue qu'à la condition de perdre en rendement. L'art de faire à propos un sacrifice doit être compté parmi les moyens de s'enrichir. Mais, en matière de richesse intellectuelle, il n'y a jamais de sacrifice. Tout au contraire, on ne peut la communiquer sans l'augmenter. Celui qui donne s'enrichit, parce qu'il devient plus maître de sa science et la possède plus complétement après l'avoir enseignée. Il enrichit son élève qui, d'ignorant, devient savant. Il enrichit les savants en leur donnant un public, des juges, des auxiliaires ; il enrichit la société, car la richesse totale doit nécessairement augmenter à mesure qu'elle est produite par des ouvriers plus habiles; et comme la vie est courte, la science difficile et le domaine intellectuel indivis entre les membres de l'humanité, en appelant de

nouveaux ouvriers dans la carrière, il augmente les chances et les espérances communes.

Il ne faut pas croire que la richesse intellectuelle n'ait pour ateliers que les universités et les académies ; elle se produit même dans les plus humbles écoles. Ce qu'on fait dans les académies, c'est la science ; ce qu'on enseigne dans les universités, c'est la science déjà faite, et ce que l'on enseigne dans les écoles primaires, c'est la possibilité d'acquérir la science déjà faite et de concourir à faire la science. Il faut d'abord savoir la langue du pays. Chacun de nous a bien peu d'idées qui lui appartiennent, si même il en a ; nous vivons tous, ou presque tous, sur le fonds commun. Nous apprenons à penser en apprenant à parler, et nous mettons dans notre répertoire les principes, les croyances, les préjugés de ceux qui nous entourent et principalement de ceux qui nous élèvent. Fussions-nous jetés par le sort au milieu des personnes les plus savantes, leur conversation ne pourrait jamais remplacer celle que les livres nous permettent d'avoir avec tous les hommes qui, depuis le commencement de la civilisation, en ont été les promoteurs ; mais l'immense majorité des citoyens naissent et se développent dans un milieu social d'où la culture intellectuelle est absente, et dans lequel, par conséquent, ils ne peuvent puiser que bien peu d'idées justes, mêlées à de nombreuses et dangereuses erreurs. La civilisation sans la lecture leur

demeurera étrangère. Ils seront déshérités à jamais de leur part dans la science accumulée par le travail des siècles. Comme les sourds-muets sont séparés de ceux qui les entourent par leur infirmité, ils seront séparés du passé, et par conséquent de l'avenir, par leur ignorance.

L'instruction, nécessaire en tout temps, l'est aujourd'hui plus que jamais, 1° à cause de l'égalité sociale : l'égalité dans la loi n'est que la reconnaissance du droit ; l'égalité dans l'instruction, ou du moins dans la partie de l'instruction sans laquelle on ne peut pas étudier tout seul, est la possibilité du fait ; 2° à cause des progrès de l'industrie, qui de plus en plus cesse d'employer les hommes comme force matérielle et les utilise comme direction intellectuelle ; 3° à cause du suffrage universel : le juge doit savoir ce qu'il fait, il doit pouvoir s'éclairer par lui-même ; 4° à cause des derniers traités de commerce : le travail national n'étant plus protégé, la richesse d'un pays dépend désormais de la capacité de sa population, et par conséquent de son instruction ; car l'instruction augmente la capacité, et même la capacité professionnelle.

Un des symptômes les plus rassurants de notre situation actuelle, c'est le désir d'apprendre manifesté de toutes parts par les ouvriers. Au début de la révolution, les membres de nos grandes Assemblées comprirent qu'il ne fallait reculer devant aucun sacrifice pour donner de l'instruction au

peuple[1]. Ils firent des lois tellement libérales que, si on les mettait en vigueur à l'heure qu'il est, au bout de trois quarts de siècle, nous n'aurions plus rien à demander. Les administrations départementales, chargées de l'exécution, montrèrent pour le moins de la mollesse ; les administrations communales allèrent jusqu'à l'indifférence ; les pères de famille, et surtout ceux des campagnes, opposèrent à toutes les tentatives une inertie invincible. Ils étaient ignorants au point de ne pas comprendre que l'ignorance est un mal. L'assemblée, qui avait à combattre des ennemis, non pas plus dangereux, mais plus immédiatement dangereux, laissa tomber ses lois. La même résistance se retrouva quarante ans plus tard dans plusieurs de nos provinces, quand la loi de 1833 rendit obligatoire pour les communes la création des écoles primaires. Aujourd'hui, il n'y a plus qu'une voix pour en demander. Le pays, inquiet pour ses finances, alarmé par tant de guerres et de travaux dont il ne comprend pas clairement l'utilité, donnerait des millions, sans compter, pour répandre l'instruction primaire. Quand il entend déclarer par le ministre même de l'instruction publique que plus de six cent mille enfants ne fréquentent pas les écoles, il a le sentiment d'une in-

[1] « Un pays qui veut être libre doit être éclairé, ou ses meilleurs sentiments lui deviennent un péril ; et il est à craindre que, ses droits surpassant ses lumières, il ne s'égare dans leur exercice le plus légitime. » *Rapport de M. Cousin à la Chambre des pairs*, le 21 mai 1833.

justice soufferte et qui doit être réparée à tout prix. Quand on lui démontre que, sur 100 jeunes gens de vingt ans, en 1862, nous en comptions 27 qui ne savaient pas lire, tandis que, sur 100 Prussiens appelés sous les drapeaux, il n'y en avait que 3 de complétement illettrés [1], il commence à être moins fier des victoires de Sébastopol et de Solférino, et se sent vaincu sur ce qui est désormais le véritable champ de bataille des peuples. Malgré nos 37,874 écoles et nos 1,543,124 élèves gratuits [2], il y a partout des pères de famille en instance pour obtenir l'admission de leurs enfants dans les écoles communales. Nos ouvriers remplissent les écoles d'adultes; ils affluent aux cours de la Société polytechnique et de la Société philotechnique. Dernièrement, à Saint-Denis, les deux prix d'écriture ont été partagés entre le père et le fils. Toute l'assemblée a éclaté en applaudissements quand ils sont venus ensemble recevoir leurs couronnes. Ce touchant spectacle ne se renouvellera plus. Quelques années encore, et les écoles d'adultes cesseront d'être des écoles élémentaires pour devenir de véritables écoles de perfectionnement.

Cette nouvelle direction des idées et des aspirations du peuple est doublement importante, par ce qu'elle est et par ce qu'elle remplace. Il s'est produit

[1] *Séance publique annuelle des cinq Académies de l'Institut*, 16 août 1864. Discours du général A. Morin, président, p. 11 et 12.

[2] *Exposé de la situation de l'Empire*, p. 69 et 70.

depuis la révolution un certain nombre de sectes dont le but était de rendre la propriété accessible aux prolétaires, non par l'économie et le travail, mais par une transformation brusque et radicale de la propriété. Or, reconstruire à fond la propriété, quand elle est établie sur le droit comme aujourd'hui, et non sur le privilége comme à l'épôque de la féodalité, c'est la détruire, et détruire la propriété, c'est détruire la société elle-même. La plupart des chefs de secte manquaient totalement de connaissances philosophiques et de connaissances économiques; ils se trompaient sur ce que l'homme peut faire et sur ce qu'il peut supporter; sur la nature de la liberté, qu'ils croyaient aimer et comprendre, tandis qu'en réalité ils ne faisaient qu'assujettir la vie civile et la vie industrielle à l'action toute-puissante du pouvoir politique; sur les conditions de l'association, dont la liberté est le principe vital, sur celles de l'industrie et du commerce, qu'ils n'avaient étudiés ni au point de vue du droit, ni au point de vue économique, ni même, la plupart du temps, au point de vue technologique; et pourtant, quoique ces défauts ne fussent rachetés ni par l'éclat de l'imagination, ni par la magie du style, ces étranges novateurs menaient à leur suite d'innombrables troupeaux de disciples. La hardiesse de leurs négations leur tenait lieu de tout. C'était là l'attrait, et c'était là aussi le danger.

Ce phénomène était sans doute menaçant, mais,

à coup sûr, il n'avait rien d'inattendu; il sortait de la nature même des choses. Si, comme on ne peut le contester, la révolution de 1789 avait été à la fois une révolution sociale et une révolution politique, il n'est pas moins évident que la réforme politique avait marché beaucoup plus vite que l'autre. Le but d'une révolution politique, c'est la souveraineté; le but d'une révolution sociale, c'est le bien-être. En supposant, ce qui n'est pas, que 1789 eût fait tout ce qu'il pouvait et devait faire, le résultat obtenu aurait été celui-ci : le peuple émancipé aurait possédé, d'une part, la souveraineté, présente, effective : réforme politique; de l'autre, les moyens d'acquérir le bien-être par l'instruction et le travail : réforme sociale. C'est-à-dire que la réforme politique, quand elle est achevée, donne effectivement ce qu'elle promet, tandis que la réforme sociale ne le donne jamais que virtuellement. Au fond, c'est aussi ce qui arriva : le peuple se vit en un clin d'œil transformé en souverain, et resta aussi pauvre qu'auparavant. Cette contradiction apparente l'irrita et le troubla; ce serait mal connaître les hommes que de s'en étonner. La richesse était désormais ce qu'elle doit être : solide dans la main de ceux qui possèdent, accessible par le travail pour ceux qui ne possèdent pas. C'est ce que les philosophes comprennent aisément, tandis que les masses, et surtout les masses souffrantes, ne peuvent le comprendre qu'à la longue et à mesure que se

fait leur éducation économique et philosophique. Il ne faut donc pas s'étonner du caractère violent des premières revendications; mais il faut se réjouir et se réjouir profondément de voir le peuple converti à la propriété et à la liberté, et demandant désormais, au lieu de lois agraires, les moyens d'entrer à son tour dans la propriété régulière et légale, c'est-à-dire le partage immédiat de la richesse intellectuelle, c'est-à-dire encore des écoles. Voilà enfin le vrai socialisme, le socialisme conservateur. La société doit entrer avec les ouvriers dans cette voie, non par résignation, non par condescendance, non pas même par esprit de justice, quoique l'école soit de droit pour quiconque la réclame; mais avec empressement et avec joie, parce que c'est le salut commun. C'est un fait tellement évident et tellement souverain, que le temps passé à méditer sur d'autres questions, et l'argent dépensé pour d'autres affaires semblent être un vol que l'on fait à l'instruction. Le moment est venu pour les riches de l'intelligence de tripler leur richesse en la partageant, et de comprendre que le dernier mot de la double révolution à laquelle nous travaillons depuis 1789 sera un système complet d'instruction populaire.

CHAPITRE II

LES ÉCOLES SOUS L'ANCIEN RÉGIME

I

On néglige trop l'histoire des écoles dans les livres d'histoire générale : c'est, en racontant les effets, oublier la cause. A la vérité, l'histoire n'avait rien à raconter en ce genre jusqu'en 1789. La France était profondément, déplorablement ignorante. Cela est étrange à dire d'un pays qui, depuis quatre siècles, se vante non sans raison d'être à la tête du monde civilisé. Nous ne voyons que la cour de François Ier, celle de Louis XIV et celle de Voltaire. La servante de Molière ne savait pas lire, et Molière, qui allait si vite et voyait si loin, ne songeait pas même à s'en étonner. Grands foyers entourés d'épaisses ténèbres !

C'est un parti pris, pour certains écrivains, de toujours attaquer l'ancien régime, comme c'en est

un, pour certains autres, de le toujours défendre. Il serait injuste et puéril de reprocher de l'indifférence pour les hautes études à une société qui, pendant trois siècles, a dirigé tout le mouvement littéraire de l'Europe. Nos pères, sous ce rapport, valaient mieux que nous. Nous l'emportons dans les sciences et dans la critique historique; mais si l'on juge de l'enseignement littéraire par ses fruits, nos écoles n'approchent pas de celles du dix-septième siècle.

A la vérité, l'ancienne monarchie française n'avait rien d'analogue à notre université impériale. On n'imaginait alors rien de pareil. C'est seulement vers la fin de la monarchie, que La Chalotais, Pélissier, Turgot conçurent la pensée de soumettre les universités et les colléges à une organisation commune et régulière. C'était l'époque où les écrivains les plus clairvoyants commençaient à secouer l'influence de l'Église, et en même temps, par une coïncidence bizarre, quoique facilement explicable, celle des parlements, qui avaient si longtemps lutté contre les prétentions de l'Église, surtout en matière d'éducation. Beaucoup d'esprits portés vers les réformes cherchaient, dans l'action directe du pouvoir royal, un moyen de réagir contre l'immobilité du clergé et du Parlement qui, pour des motifs divers, s'opposaient à toutes les innovations. Ces projets de transformation de l'enseignement avaient donc surtout un caractère politique, et ne furent jamais ni

appliqués, ni sérieusement discutés. Ils n'allaient pas jusqu'à faire donner l'enseignement à tous les degrés par un corps unique, soumis à un seul chef et à une seule règle, et ne permettant à personne d'enseigner en dehors de lui. Ce terrible et puissant instrument de centralisation intellectuelle est une pure création de l'empire, *prolem sine matre*. Est-ce un progrès? C'est une question, au moins pour les hautes études.

Nous avions autrefois vingt-quatre universités, indépendantes les unes des autres[1], gouvernées tantôt par les évêques, tantôt par les parlements, et quelquefois concurremment par les parlements et les évêques, et qui n'avaient ni la même origine, ni la même hiérarchie, ni le même enseignement. Celle de Paris se composait de plusieurs facultés, dont la dernière, sans contredit, était celle des arts, qui avait pourtant le privilége de fournir au corps entier son recteur. Cette faculté des arts était elle-même fort éloignée de former un corps régulier et homogène. Ses divers colléges avaient leurs revenus particuliers, leur personnel à peu près indépendant. Le recteur et son conseil s'occupaient surtout de police extérieure et de ce qu'on appelait

[1] En voici la liste complète : Paris, Toulouse, Montpellier, Orléans, Cahors, Angers, Orange, Perpignan, Aix, Poitiers, Caen, Valence, Nantes, Dôle (l'université de Dôle fut plus tard transférée à Besançon), Bourges, Bordeaux, Angoulême, Reims, Douai, Pont-à-Mousson, Rennes, Pau, Strasbourg, Nancy.

les actes publics; et les règlements qu'ils faisaient pour le salaire des régents, l'ordre des leçons, le choix des auteurs, n'étaient pas toujours observés. Le privilége de l'université n'avait d'ailleurs rien d'exclusif. Les Jésuites formaient à eux seuls comme une université rivale, et plusieurs autres congrégations, les Oratoriens, les Barnabites, les Bénédictins, les Lazaristes, les Joséphistes, jouissaient aussi de la permission d'enseigner. Enfin les solitaires de Port-Royal seraient promptement devenus les maîtres les plus respectés de la jeunesse, sans la persécution qui les ruina et les dispersa.

Les études florissaient dans cette diversité un peu confuse. Il y avait des maîtres illustres, comme les Rollin, les Lancelot, les Jouvency, les d'Olivet, les Crevier, les Lebeau, les Condillac, à la fois pédagogues consommés et bons écrivains. Ces excellents maîtres formaient de brillants élèves. Non-seulement nous n'avons personne parmi nos contemporains qui puisse soutenir la comparaison avec les Pascal, les Bossuet, les Corneille, les Molière; mais, inférieurs pour le génie et le style, nous le sommes aussi pour les connaissances classiques. Nous ne savons même plus le latin, que nos pères possédaient à fond. Fénelon et Bossuet ont laissé de nombreux ouvrages dans un latin très-pur. Racine et Boileau, dont ce n'était pas le métier, en savaient autant que Ménage. Les ouvrages de science et de philosophie s'écrivaient en latin, et cela ne

gênait personne. Descartes, contemporain de Corneille, écrivit en latin presque toutes ses œuvres. Ce fut une de ses hardiesses de publier le *Discours de la Méthode* en français, et moins de sept ans après on en donna une traduction latine, destinée, dit le traducteur, à en rendre la lecture plus facile et plus générale. Les femmes mêmes, quand elles étaient bien élevées, apprenaient le latin et se contentaient de ne pas faire montre de leur savoir. Quoique le grec fût moins connu, nous voyons une abbesse de Montmartre traduire en bonne prose française le *Banquet de Platon*. Madame Dacier fut, vers la même époque, une exception très-remarquée, qui le serait aujourd'hui bien davantage.

L'érudition proprement dite n'était pas moins répandue, et l'érudition de bon aloi, non pas cette science de seconde main dont nous voyons tant de gens émerveillés dans ce temps d'études incomplètes et hâtives. Les Bayle, les Montesquieu, étaient, dans des genres très-divers, des prodiges de science. Les Bénédictins ne seront ni dépassés, ni peut-être égalés. Voltaire, avec toutes ses grâces, et en dépit de ses erreurs, souvent volontaires, en remontrerait à plus d'un membre très-savant de notre Académie des Inscriptions.

Les Académies de ce temps-là ressemblaient beaucoup aux nôtres : quelques noms illustres au milieu de noms parfaitement ignorés. Les seigneurs et les hommes en place étaient là pour des raisons

faciles à comprendre ; leur présence était même plus justifiable qu'elle ne l'est devenue, depuis que les sciences et les lettres peuvent se passer de protecteurs. Pour peu qu'on soit initié au mouvement des esprits dans le dix-septième siècle, et surtout dans le dix-huitième, on est obligé de convenir que les Académies rendaient alors beaucoup plus de services qu'aujourd'hui, qu'elles étaient placées plus haut dans l'opinion, et que leurs rapports avec la société éclairée étaient à la fois plus intimes et plus féconds. Les séances publiques de l'Académie française étaient de véritables fêtes, dont on parlait dans toute l'Europe. Les princes étrangers qui se trouvaient à Paris y assistaient. L'auditoire était, en majorité, composé de bons juges, très-attentifs, très-passionnés. On aurait aisément trouvé dans cet auditoire quarante noms d'académiciens justement célèbres, pour remplacer les académiciens régnants. Quelques salons de Paris, dirigés, c'est le mot, par des femmes spirituelles, avaient toute l'importance, tout l'attrait et toute la notoriété d'une Académie. La conversation y était toujours brillante, quelquefois profonde. C'était, par excellence, le plaisir français ; c'était plus qu'un plaisir, c'était un art, une école, une force, une institution ; les salons tenaient lieu d'une presse libre, même comme pouvoir politique. Outre les universités, le Collége royal, les cours publics dans les couvents et les collégiales, les maisons d'éducation de divers degrés, il y avait de tous

côtés des bibliothèques, non pas seulement à Paris, où elles abondaient, mais dans les provinces les plus reculées et les plus inaccessibles, quelquefois dans un château ou une abbaye perdue au milieu d'un désert. C'était un des luxes de la noblesse et de la bourgeoisie opulente. Toutes les cours souveraines avaient de riches collections, très-souvent consultées; et l'on trouve encore dans les bâtiments d'anciennes abbayes, converties en hôpitaux, en casernes, en manufactures, d'immenses corps de bibliothèques dont les livres ont été dispersés, mais qui attestent les habitudes studieuses et les connaissances profondes d'une portion très-considérable de l'ancien clergé régulier. Voilà ce qu'il ne faut pas nier, ce qu'il faut rappeler, au contraire, avec sollicitude, pour exciter une émulation salutaire et pour ne rien laisser perdre de nos gloires nationales. La fameuse plaisanterie du gentilhomme qui, « étant noble, a déclaré ne savoir point écrire » montre tout au plus qu'il y avait dans certaines provinces une noblesse orgueilleuse et ignorante, qui se serait fait honnir à Paris et dans les grandes villes. Ces hobereaux, malgré leurs parchemins, n'appartenaient pas à la société élégante et polie. Tout homme bien né, comme on disait alors, recevait une éducation sérieuse, élevée, solide. On étudiait pour étudier, plutôt que pour se faire une carrière, et, par conséquent, on y mettait le temps, on approfondissait; on ne se hâtait pas, comme

aujourd'hui, d'effleurer et d'oublier. On cultivait volontiers les sciences et les arts réputés inutiles, et qui, en effet, ne servent qu'à fortifier et à orner l'esprit. En un mot, cette société, qui aimait le luxe, comme toutes les aristocraties, portait le même goût dans les choses littéraires.

Mais c'était une aristocratie, et une aristocratie conséquente à son principe; ce seul mot donne la clef du zèle qu'on déployait pour les hautes études, et du peu de souci qu'on avait pour l'éducation du peuple. Le peuple, de l'aveu de tous, devait rester dans sa condition : c'était une maxime de droit public et presque de morale. Les bons chrétiens répandaient des aumônes; les philanthropes, qui étaient rares et décriés, donnaient du travail; personne ne songeait à l'instruction: pourvu que le peuple eût du pain, on trouvait qu'il n'avait plus rien à souhaiter, et si quelque philosophe avait proposé de donner aux paysans la même instruction qu'à leurs seigneurs, il aurait été aussi mal venu que Vauban, qui avait eu la sublime folie de rêver la diminution des impôts. On cite souvent les Capitulaires de Charlemagne pour montrer que nos rois ne négligeaient pas de fonder des écoles [1]. Mais ne remontons pas à Charlemagne. Ce qu'il avait fait ou tenté de faire a été emporté par la féodalité. Quand on

[1] Capit. d'Aix-la-Chapelle 789. « Ut scholæ legentium puerorum fiant; psalmos, notas, cantus, compotum, grammaticam per singula episcopia et monasteria discant. »

parle de l'ancien régime, il s'agit de la France telle qu'elle était constituée au dix-huitième siècle. Cette France-là commençait bien à intervenir dans les questions d'universités, parce que le pouvoir royal, après avoir abattu la noblesse, souffrait impatiemment l'autorité usurpée par le clergé et les parlements ; mais, pour les petites écoles, le gouvernement ne daignait ni les fonder, ni les surveiller. Il y en avait un assez grand nombre ; quelques orateurs de la Constituante et de la Convention disent : « presque partout. » C'est une erreur, qui prouverait au besoin qu'on n'avait pas alors de notions bien précises sur la statistique. Il y en avait pourtant, mais sans règle, sans direction, sans maîtres capables, sans élèves la plupart du temps ; trop nombreuses sur certains points, trop clair-semées ailleurs, dues presque toujours à la générosité du clergé, ou à la vanité de quelque seigneur de paroisse [1]. Veut-on savoir ce qu'était un village français au dix-huitième siècle? M. de Tocqueville, qu'on ne peut pas prendre pour un contempteur systématique de l'ancien régime, nous le dira : « C'était une communauté dont tous les membres étaient pauvres, ignorants et grossiers ; avec des magistrats aussi incultes et aussi méprisés qu'elle, un syndic ne sachant pas lire, un collecteur incapable de dresser de sa main les comptes dont dépendait la fortune de ses voisins

[1] Cf. Claude Joly, *Traité historique des Écoles épiscopales*, 1678, p. 396.

et la sienne propre[1]. » Il est certain qu'au début de la Révolution, tout était à faire en matière d'école; non-seulement il ne se trouvait pas d'écoles dignes de ce nom, mais on n'avait pas de maîtres sous la main. La pénurie était complète. M. Siméon, parlant au tribunat, en 1802, de l'état de l'instruction primaire avant la Révolution, disait tristement que « le goût des parents ne s'était pas porté de ce côté-là. » En effet, c'était là le plus grand et le plus invincible obstacle; l'instruction n'était rien moins que populaire. Cette charité, car c'est ainsi qu'on appelait l'instruction du peuple, et on lui donnait encore ce nom de nos jours sous la Restauration, ne paraissait pas à l'État d'une importance assez grande pour qu'il s'en chargeât lui-même. On voit, en parcourant les derniers documents financiers de l'ancien régime, que l'État réservait ses ressources pour des charités d'une autre espèce. L'abbé Terrai, en 1774, inscrit pour la mendicité 1,200,000 fr.; pour les écoles, rien. En 1775, dans le premier compte rendu de Turgot, 34,470,910 fr. pour la maison du roi, 8,023,000 fr. pour sa maison militaire, 1,500,000 fr. pour la mendicité, 1,160,000 fr. pour les ateliers nationaux ou travaux de charité; pour les écoles, rien. En 1781, le compte rendu de Necker mentionne 269,000 fr. pour les Académies et les gens de lettres, 89,000 fr. pour la bibliothèque,

[1] Tocqueville, *l'Ancien Régime et la Révolution*, 2e éd., p. 212.

100,000 fr. pour l'imprimerie royale, 72,000 fr. pour le Jardin des Plantes; pour les écoles, rien. Le compte rendu de 1785 ajoute à ces dépenses 600,000 fr. pour les universités et colléges; ce même compte rendu, qui fait monter la mendicité et les aumônes à 3 millions, ne porte rien pour les écoles ; rien en 1787, ni dans les années suivantes.

C'est qu'en effet l'État ne faisait rien pour l'instruction populaire. Il ne la payait pas, il ne la surveillait pas. Si, par grand hasard, le nom des maîtres d'école se trouve dans une ordonnance, c'est pour rappeler, comme Henri IV en décembre 1606, qu'ils doivent être approuvés par les curés des paroisses[1], ou, comme Louis XIV en avril 1695, que les évêques et les archidiacres ont le droit en tout temps de les interroger, de les interdire, de les remplacer[2]. L'enseignement primaire dépendait

[1] Édit sur les plaintes et remontrances du clergé assemblé à Paris, décembre 1606 (Henri IV). Art. 14 : « Les régens, précepteurs ou maistres d'écoles des petites villes et villages seront approuvez par les curez des paroisses ou personnes ecclésiastiques qui ont droit d'y nommer; et où il y auroit plaintes des dits maistres d'écoles, régens ou précepteurs, y sera pourvu par les archevesques et évesques, chacun en leur diocèse : n'entendons néanmoins préjudicier aux anciens privilèges des universitez, et à ce que nous avons ordonné par notre édict de Nantes, art. 39. » *Anciennes Lois françaises* (Isambert), t. XV, p. 307.

[2] Édit portant règlement pour la juridiction ecclésiastique, avril 1695 (Louis XIV). Art. 25 : « Les régens, précepteurs, maîtres et maîtresses d'écoles des petits villages seront approuvés par les curés des paroisses, ou autres personnes ecclésiastiques qui ont droit de le faire, et les archevêques ou évêques et leurs archidiacres, dans le cours de leurs visites, pourront les interroger, s'ils le jugent à propos, sur le catéchisme en cas qu'ils l'enseignent aux enfants du lieu, et ordonner

absolument de l'Église, qui le donnait elle-même gratuitement, et gouvernait jusqu'aux écoles fondées en dehors d'elle par des seigneurs particuliers ou des communes[1]. Il n'y avait pour ainsi dire pas de maîtres laïques. Il semblait qu'avoir des enfants fût une exclusion pour pouvoir en élever[2]. Encore si le clergé avait fait ce que l'État négligeait de faire ; mais quelque puissant qu'il fût, il ne l'était pas assez pour une si grande tâche. Chaque évêque avait auprès de lui un dignitaire nommé le capiscol,

que l'on en mette d'autres en leur place s'ils ne sont pas satisfaits de leur doctrine ou de leurs mœurs; et même en d'autres temps que celui de leurs visites, lorsqu'ils y donneront lieu pour les mêmes causes. » *Anciennes Lois françaises*, t. XX, p. 251. Cf. l'ordonnance du 13 décembre 1698, art. 9 : « Voulons que l'on établisse des maîtres et des maîtresses dans toutes les paroisses où il n'y en a point... pour apprendre à lire et même à écrire à ceux qui pourront en avoir besoin, le tout en la manière prescrite par l'art. 25 de notre Édit du mois d'avril 1695. » *Anciennes Lois françaises*, t. XX, p. 317. Ces prescriptions sont renouvelées en termes identiques dans l'art. 5 de la Déclaration du 14 mai 1724 (Louis XV). *Anciennes Lois françaises*, t. XXI, p. 263. Les prescriptions de 1698 et de 1724 ont surtout pour but de faire élever dans la religion catholique les enfants nés de parents protestants.

[1] Ordonnance d'Orléans, janvier 1560. Art. 9 : (« En chacune église, cathédrale ou collégiale), une prébende ou le revenu d'icelle demeurera destiné pour l'entretènement d'un précepteur qui sera tenu, moyennant ce, instruire les jeunes enfants de la ville gratuitement et sans salaire ; lequel précepteur sera élu par l'archevesque ou évesque du lieu, appellez les chanoines de leur église, et les maire, échevins, conseillers ou capitouls de la ville, et destituable par ledit archevesque ou évesque, par l'avis des dessus dicts. » *Anciennes Lois françaises*, t. XIV, p. 67. Cf. Arrêt du conseil, 16 oct. 1641. Autre, 20 août 1668. Arrêt du parlement de Paris, 23 janvier 1680.

[2] Cf. *Essai d'éducation nationale, ou Plan d'études pour la jeunesse*, par Louis-René de Caradeuc de la Chalotais, procureur général au parlement de Bretagne, 1763. Brochure de 150 pages.

ou l'écolâtre, particulièrement chargé de l'administration des petites écoles. Cette fonction n'était dans beaucoup de diocèses qu'une sinécure; ailleurs elle se bornait à une surveillance tracassière, sans aucun souci de la fondation d'écoles nouvelles. Les universités et les ordres religieux, à l'exception des couvents de femmes et de quelques congrégations d'hommes voués à l'instruction primaire (la plus considérable, celle des Frères de la Doctrine chrétienne, ou Frères de Saint-Yon, ne remonte pas au delà de 1679), enseignaient les sciences, les belles-lettres, et ne s'occupaient pas du menu peuple. Un ouvrier, un laboureur, un soldat, sachant lire, étaient une exception très-rare.

S'il était nécessaire de le prouver, un mot suffirait: c'est que la Révolution n'a été faite qu'en 1789. N'est-ce pas en 1615 que Jean Savaron, lieutenant-général de la sénéchaussée d'Auvergne, parlant au nom du Tiers, disait au roi Louis XIII : « Que diriez-vous, Sire, si vous aviez vu dans vos pays de Guyenne et d'Auvergne les hommes paître l'herbe à la manière des bêtes? » Le siècle de Louis XIV, qui nous donna tant de gloire, ne changea pas cette misère. Qui ne se rappelle cette phrase de Vauban : « Par toutes les recherches que j'ai pu faire depuis plusieurs années que je m'y applique, j'ai fort bien remarqué que, dans ces derniers temps, près de la dixième partie du peuple est réduite à la mendicité et mendie effec-

tivement; que des neuf autres parties, il y en a cinq qui ne sont pas en état de faire l'aumône à celle-là, parce qu'eux-mêmes sont réduits, à très-peu de chose près, à cette malheureuse condition; que des quatre autres parties qui restent, les trois sont fort malaisées et embarrassées de dettes et de procès, et que dans la dixième, où je mets tous les gens d'épée, de robe, ecclésiastiques ou laïques, toute la noblesse haute, la noblesse distinguée et les gens en charge militaire et civile, les bons marchands, les bourgeois rentés et les plus accommodés, on ne peut pas compter sur cent mille familles; et je ne croirais pas mentir quand je dirais qu'il n'y en a pas dix mille, petites ou grandes, qu'on puisse dire être fort à leur aise; et qui en ôterait les gens d'affaires, leurs alliés et adhérents couverts et découverts, et ceux que le roi soutient par ses bienfaits, quelques marchands, etc., je m'assure que le reste serait en fort petit nombre[1]. » Ce témoignage est irrécusable. Assurément, un tel peuple ne savait pas lire. « Il m'a paru de tout temps, dit encore Vauban, qu'on n'avait pas eu assez d'égard en France pour le menu peuple, qu'on en avait fait trop peu de cas[2]. » J.-J. Rousseau, sous le règne de Louis XV (en 1732), trouve, presque aux portes de Lyon, des paysans n'osant manger le pain qu'ils avaient gagné à la sueur

[1] Vauban, *Projet d'une dixme royale*, éd. de MDCVIII, p. 4.
[2] *Ib.*, p. 18.

de leur front, obligés, pour éviter la ruine, de montrer la même misère qui régnait autour d'eux. « Il me fit entendre qu'il cachait son pain à cause des aides, qu'il cachait son vin à cause de la taille, et qu'il serait un homme perdu si l'on pouvait se douter qu'il ne mourait pas de faim[1]. » Un écrivain anglais très-compétent, qui parcourut la France en observateur pendant les années 1787, 1788 et 1789, Arthur Young, juge sévère de la Révolution, résume en ces termes trois années d'étude et de réflexion : « Impossible de justifier les excès du peuple. Mais est-ce bien au peuple qu'on doit tout imputer, ou bien aux oppresseurs qui l'ont tenu si longtemps dans le servage? Celui qui veut être servi par des esclaves, et des esclaves misérables, doit savoir qu'il place sa propriété et sa vie dans une position tout autre que celui qui préfère le service d'hommes libres et heureux ; celui dont les festins se donnent au bruit des gémissements ne doit pas se plaindre si, au moment de l'insurrection, ses filles lui sont ravies et ses fils massacrés. Quand il arrive de tels désastres, c'est plutôt à la tyrannie du maître qu'à la cruauté des serviteurs qu'il les faut attribuer. Tous les journaux mentionnent le meurtre d'un seigneur, l'incendie de son château; mais où ironsnous chercher la liste des exactions de ce seigneur

[1] J.-J. Rousseau. *Les Confessions*, 1re partie, liv. IV. Ed. Musset-Pathay, t. XIV, p. 252.

sur ceux qui voyaient leurs enfants tomber autour d'eux faute de pain? Où trouverons-nous la minute des citations adressées à ces pauvres gens pour comparaître devant le financier qui les déchirait, et le seigneur qui les accablait de sa justice dérisoire? Où trouver les jugements de l'intendant et de ses subdélégués, qui déchargeaient l'homme bien en cour pour charger d'autant un voisin misérable? Qui s'est donné la peine de suivre, pour les mettre au jour, toutes les ramifications du triple despotisme royal, seigneurial, ecclésiastique, atteignant jusqu'en ses dernières extrémités ce corps épuisé de misère[1]? » La société française était faite de deux mondes, comme ces sociétés antiques, où beaucoup d'esclaves travaillaient et souffraient pour un petit nombre de citoyens. De cette longue oppression, rendue plus intolérable par le contraste de tant de civilisation avec tant de misère, est venue cette haine tenace contre la noblesse et les riches, dont nous souffrons encore en dépit de l'égalité conquise. Qui donc aurait pensé, dans cette société du privilége, à guérir la plaie profonde de l'ignorance? Qui donc aurait osé y penser?

[1] *Voyage en France*, par Arthur Young, trad. de M. Léonce de Lavergne. Paris, Guillaumin, 1860, t. II, p. 436.

CHAPITRE III

LES ÉCOLES SOUS LA RÉVOLUTION

En revanche, ce fut une des premières préoccupations de nos assemblées révolutionnaires, dont le devoir et l'intérêt étaient d'éclairer le peuple.

Dès les premières séances, on demanda que, l'égalité civile et politique étant conquise en principe, on s'occupât de la rendre effective en décrétant que tous les Français sauraient lire. Il fallait pour cela faire des écoles partout et les faire gratuites; c'est bien ainsi qu'on l'entendait. C'était une dépense énorme, dans un temps où l'argent manquait. Ceux qui tenaient moins à répandre les premières notions de l'instruction ne manquèrent pas de dire qu'il s'agissait de dépenser 25 millions et de créer quarante mille écoles. Il est curieux d'entendre les défenseurs les plus fougueux de l'instruction pri-

maire taxer ces évaluations de chimériques, et déclarer qu'on ne demandait tant que dans l'espérance de ne rien obtenir. Jacob Dupont s'écria qu'il ne pouvait pas y avoir plus de vingt mille écoles et qu'elles ne coûteraient par conséquent que 12 millions. « Ma supposition, dit-il, est un peu plus raisonnable que la vôtre. Je suis d'un district où il y a cinquante-deux municipalités que je connais toutes parfaitement, et j'affirme avec vérité qu'il ne peut pas y avoir plus de dix-huit écoles primaires [1]. » Ces vingt mille écoles que l'on regardait comme un idéal et qu'on osait à peine espérer, auraient été en effet un progrès immense et l'une des conquêtes les plus décisives de la révolution. La Convention, qui tenait par-dessus tout à proclamer les principes et faisait plus de philosophie que de politique, alla beaucoup plus loin sur le papier. Elle rendit, le 30 mai 1793, le décret suivant : « Il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à mille cinq cents habitants. Cette école pourra servir pour toutes les habitations moins peuplées qui ne seront pas éloignées de plus de mille toises [2]. » Ce premier décret fut modifié de la façon suivante par le décret du 17 novembre 1794. « Les écoles primaires seront distribuées sur le territoire du royaume à raison de la population.

[1] Séance de la Convention du 14 décembre 1792.
[2] Cf. la loi du 12 décembre 1792.

En conséquence, il sera établi une école primaire par mille habitants. Dans les lieux où la population est trop dispersée, il pourra être établi une seconde école primaire sur la demande motivée de l'administration du district et d'après un décret de l'Assemblée nationale [1]. Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. Il y aura en conséquence un instituteur et une institutrice [2]. » On pourvoyait aussi au logement des instituteurs, à leur traitement et à leur pension de retraite. Les ci-devant presbytères étaient transformés en maisons d'école dans toute l'étendue de la République [3]. Le principe de l'enseignement obligatoire était posé, dans l'article 14, en ces termes : « Les jeunes citoyens qui n'auront pas fréquenté ces écoles seront examinés en présence du peuple à la fête de la Jeunesse, et, s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques. » La loi prononçait l'exclusion parce qu'il y avait incapacité, et, comme il n'y avait pas de faute, elle ne prononçait aucune peine.

On avait été beaucoup plus loin dans la même voie l'année précédente. Le décret du 9 décembre 1793 édictait des peines correctionnelles contre

[1] Ch. I, art. 2 et 3.
[2] *Ib.*, art. 7.
[3] *Ib.*, art. 5 et 6.

les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui négligeaient d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction. Ces peines étaient, pour la première fois, une amende égale au quart de leurs contributions; pour la récidive, une amende double et la privation pendant dix ans des droits de citoyen [1]. La Convention recula devant l'inertie des administrations locales et chercha contre son habitude à rendre la loi plus efficace en la faisant moins dure. Mais le principe admis pendant toute la durée de la République fut que l'État devait l'instruction à tout le monde, et que tout le monde devait à l'État de faire instruire ses enfants.

Le personnel manquait absolument pour une organisation si vaste. On tenta d'y pourvoir par la fondation d'une grande école normale dont le siége était à Paris, et d'écoles normales secondes répandues sur toute la surface de la République [2]. Les administrateurs de districts devaient envoyer à l'école normale de Paris un nombre d'élèves proportionné à la population. Ces élèves y étaient entretenus aux frais de l'État. Ils y apprenaient, outre les matières ordinaires de l'enseignement primaire,

[1] Décret du 9 décembre 1793, § 3, art. 6, 8 et 9. Cf. l'arrêté du Directoire exécutif du 17 nov. 1797, prescrivant à tous les citoyens non mariés de joindre à toutes les demandes d'emploi un certificat constatant qu'ils ont suivi régulièrement les écoles publiques, et à tous les citoyens mariés et pères de famille un certificat constatant qu'ils se sont conformés aux prescriptions de la loi du 19 déc. 1793.

[2] Décret du 30 oct. 1794.

« l'art d'enseigner la morale et de former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées. » La durée du cours normal était fixée à quatre mois. Ces quatre mois révolus, les élèves-maîtres rentraient dans leurs districts respectifs, où ils ouvraient à leur tour une école normale seconde destinée à former des instituteurs. Il y avait dans cette création une idée juste et profonde, rendue impraticable et presque puérile par la précipitation de l'exécution et par cette date de quatre mois assignée à la durée du cours normal. L'Assemblée décréta [1] que « les seules conditions nécessaires pour être admis en qualité d'élève à l'école normale étaient d'être âgé au moins de vingt et un ans, et de réunir à des lumières un patriotisme éprouvé et des mœurs irréprochables. » C'était bien peu demander. Les élèves n'affluèrent pas ; il ne se forma pas d'instituteurs. Tous ces décrets ne furent guère qu'une lettre morte [2].

Le temps manqua, l'argent aussi et les hommes. En révolution, on sacrifie presque toujours l'avenir

[1] Décret du 8 déc. 1794.

[2] C'est ce qui fut constaté de la manière la plus formelle par Fourcroy, dans son discours au Corps législatif, le 20 avril 1802. « Effrayé, dit-il, de la nullité presque totale des écoles primaires et des suites que doit amener un état de choses qui laisse une grande partie de la génération dénuée des premières connaissances indispensables pour communiquer avec celles qui la précèdent et qui doivent la suivre, le gouvernement a senti que la réorganisation de ces écoles était un des besoins les plus urgents, et qu'il était impossible d'en ajourner plus longtemps l'exécution. »

aux nécessités présentes. Il y eut d'ailleurs en bas indifférence profonde et même opposition, défiance. Le peuple ignorant des campagnes était mûr pour la haine et par conséquent pour la destruction; mais quand l'Assemblée philosophait, quand elle créait, il ne la comprenait plus. Il portait le lourd fardeau de cette longue oppression et de cette longue ignorance. Il faut avouer aussi que, dans son ardeur philosophique, l'Assemblée révolutionnaire tenait peu de compte des difficultés. Ce qu'elle décrétait, au milieu d'un bouleversement politique et d'une guerre européenne, dans un pays sans administration et sans finances, paraît aujourd'hui même inexécutable à de bons esprits qui ont le défaut et le malheur d'être trop timides[1].

[1] Les écoles centrales instituées sous le Directoire, par décret du 25 février 1795, étaient des écoles d'enseignement supérieur. Il y en avait une par 300,000 habitants.

CHAPITRE IV

LES ÉCOLES SOUS L'EMPIRE

Le gouvernement, en 1802, rentra dans la pratique, mais en sacrifiant les principes les plus importants et les plus féconds.

D'abord, il renonça, sans même lui donner un regret, à l'enseignement obligatoire. La République, aux époques mêmes où elle comprenait le mieux le respect dû à la liberté individuelle, n'avait pas hésité à comprendre parmi les devoirs du citoyen l'obligation pour le père d'instruire ou de faire instruire ses enfants. Cette obligation légale fut supprimée de nos Codes par le gouvernement consulaire et impérial, dont la préoccupation habituelle n'était pas précisément de garantir la liberté. Depuis cette époque, le principe de l'enseignement obligatoire a toujours

été défendu par les libéraux et proscrit par les partis rétrogrades. Nous ne faisons que signaler ici ce fait qui trouvera plus tard son explication.

Le nouveau gouvernement considérait l'enseignement élémentaire comme une charge des familles et des communes, dans laquelle l'État n'avait point à prendre sa part. Fourcroy, qui fut chargé de défendre la loi devant le Corps législatif, dans la séance du 20 avril 1802, attribue le mauvais état des écoles aux exigences des lois antérieures; on sait que toutes ces lois assuraient aux instituteurs un traitement convenable. « Les communes, dit-il, n'ont pas pu payer. » Le procédé employé en 1802 pour leur rendre la tâche plus facile était des plus élémentaires. Il consistait, non à faire intervenir le budget de l'État quand celui des communes était insuffisant, mais à abandonner les écoles à leurs propres ressources. Voici les termes de la loi nouvelle : « Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population ou les localités de ces communes. Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Leur traitement se composera : 1° du logement fourni par les communes; 2° d'une rétribution fournie par les parents et déterminée par les conseils municipaux. Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seront hors d'état de la payer. Cette exemption ne pourra néanmoins excéder le

cinquième des enfants reçus dans les écoles primaires [1]. »

Dans cette loi, le système de la gratuité limitée est substitué pour la première fois au système de la gratuité absolue que la Convention avait adopté. Mais la gratuité limitée paraît ici dans des conditions déplorables. Ce système ne peut être défendu que quand il ouvre les portes de l'école à tous les enfants dont la famille est hors d'état de payer la rétribution scolaire. La loi de 1802 ne fait rien de pareil. D'une part, la gratuité est restreinte au cinquième de la population des écoles, et de l'autre, ces écoles sont abandonnées à elles-mêmes et chargées sans compensation du fardeau des élèves gratuits : dans de telles conditions, la loi ne réglementait que le néant. Il en fut de même du décret du 17 mars 1808, auquel on doit d'ailleurs la création des écoles normales, et de celui du 15 novembre de la même année, qui mettait les écoles primaires sous la surveillance des préfets, des sous-préfets et des maires. Ce dernier décret reconnaissait sans détour la situation précaire des écoles : « Jusqu'à ce qu'il ait été par nous ultérieurement statué sur les moyens d'assurer et d'améliorer l'instruction primaire [2]... » Ce jour promis ne vint pas. Jusqu'à l'ordonnance du 29 février 1816, les écoles primaires restèrent abandon-

[1] Loi du 1er mai 1802. Art. 2, 3, 4.
[2] Décret du 15 nov. 1808, art. 192 et 195.

nées à elles-mêmes ; l'administration ne cessa d'annoncer et de promettre une réglementation qui, par le fait, se trouva indéfiniment ajournée [1]. On trouve quelquefois dans les budgets de l'Empire une somme de 4,250 francs accordée au noviciat des Frères des Écoles chrétiennes [2]. C'est tout ce qui parut possible ou nécessaire dans un temps où nous étions maîtres de l'Europe.

La Restauration de 1814 ne fit rien pour l'instruction primaire ; mais Carnot, qui fut ministre de l'intérieur pendant les Cent-Jours, entreprit de doter la France d'un bon système d'écoles. Il était, comme tous les libéraux de cette époque, grand partisan de l'enseignement mutuel par la méthode de Bell et Lancaster. Cette méthode avait surtout à ses yeux l'avantage d'instruire le plus grand nombre d'enfants avec le moins de dépense possible et avec le secours du plus petit nombre de maîtres. C'était,

[1] Ce sont les termes mêmes de M. Siméon, ministre de l'intérieur, dans une circulaire aux préfets, du 27 septembre 1820.

[2] Une des premières préoccupations de l'Empire avait été le rétablissement de l'institution des Frères des Écoles chrétiennes. Fourcroy adressa aux préfets, en décembre 1804, une circulaire ainsi conçue : « Le Directeur général de l'instruction publique rappelle aux préfets que les frères des écoles chrétiennes ont trop bien mérité du premier enseignement pour que, dans un moment où tout ce qui a été utile doit être rendu à sa destination, leur institution puisse être oubliée. Je les préviens que l'intention du gouvernement est de prendre à l'égard des anciens frères scolaires une mesure générale uniquement dirigée vers l'enseignement des écoles primaires et dégagée de tout ce qui pourrait porter atteinte aux principes adoptés relativement aux corporations religieuses. »

en un mot, un moyen d'aller vite. Il le proposa à l'Empereur, qui consentit à faire un essai. Carnot, dont c'était le goût et le métier, avait dit toute la vérité dans son rapport. En voici les propres termes: « Il y a en France deux millions d'enfants qui réclament l'éducation primaire, et sur ces deux millions, les uns en reçoivent une très-imparfaite, tandis que les autres en sont complétement privés [1]. » Le décret ne faisait guère que mettre la question à l'étude. Il contenait trois articles. « —Article premier. Le ministre de l'intérieur appellera près de lui les personnes qui méritent d'être consultées sur les meilleures méthodes d'éducation primaire; il examinera ces méthodes, décidera et dirigera l'essai de celles qu'il jugera devoir être préférées. — Art. 2. Il sera ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire, organisée de manière à pouvoir servir de modèle et à devenir école normale pour former des instituteurs primaires. —Art. 3. Lorsque des résultats satisfai-

[1] Le grand maître de l'Université impériale, Fontanes, faisait le même aveu, en parlant, dans une circulaire officielle, aux plus hauts dignitaires de l'Église. De telles déclarations ne laissent subsister aucun doute. Il écrivait aux archevêques et évêques, le 30 janvier 1809: « Je n'ignore pas quelles passions ou quelle indifférence ont présidé la plupart du temps au choix des maître d'école. Je sais qu'il en est parmi eux qu'une ignorance grossière devrait éloigner de l'enseignement ou que des habitudes vicieuses rendent indignes de cette profession.

« Plusieurs fois j'ai été affligé en apprenant des désordres et des scandales que ces écoles semblaient devoir ignorer à jamais. J'ai cherché les moyens d'en arrêter le cours, et je n'en ai pas trouvé de plus prompt et de plus efficace que le secours de vos lumières. »

sants auront été obtenus par l'école d'essai, notre ministre de l'intérieur nous proposera les mesures propres à faire promptement jouir tous les départements des avantages des nouvelles méthodes[1]. » La méthode Lancastrienne périt en quelque sorte avec l'Empire, parce qu'elle était repoussée par le clergé, qui eut désormais toute l'instruction publique entre les mains. Mais ce qui est plus triste, c'est qu'en laissant périr la méthode, on ne fit pas revivre l'enseignement.

[1] *Mémoires sur Carnot*, par son fils, t. II, p. 471 sqq.

CHAPITRE V

LES ÉCOLES SOUS LA RESTAURATION

Les défenseurs de la Restauration citent la loi du 29 février 1816 comme un des titres de leurs princes à la reconnaissance du pays. C'est au moins un document de quelque importance dans l'histoire de l'instruction primaire. Nous en citerons d'abord le préambule, qui ne laisse aucun doute sur la détresse des écoles à la fin de l'Empire. « Nous étant fait rendre compte de l'état actuel de l'instruction du peuple des villes et des campagnes dans notre royaume, nous avons reconnu qu'il manque dans les unes et dans les autres un très-grand nombre d'écoles, et que les écoles existantes sont susceptibles d'importantes améliorations. Persuadé qu'un des plus grands avantages que nous puissions procurer à nos sujets est une instruction convenable à

leurs conditions respectives; que cette instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de la morale, est non-seulement une des sources les plus fécondes de la prospérité publique, mais qu'elle contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs; voulant d'ailleurs seconder, autant qu'il est en notre pouvoir, le zèle que montrent des personnes bienfaisantes pour une aussi utile entreprise, et régulariser par une surveillance convenable les efforts qui seraient tentés pour atteindre un but si désirable, nous nous sommes fait représenter les règlements anciens, et nous avons vu qu'ils se bornaient à annoncer des dispositions subséquentes, qui jusqu'à ce jour n'ont point été mises en vigueur... »

Voilà le but; comment s'y prenait-on pour « donner aux sujets du roi une instruction conforme à leurs situations respectives, fondée sur les véritables principes de la religion et soumise à une surveillance convenable? »

L'ordonnance peut se diviser en trois parties : l'administration, le budget, la gratuité.

L'administration comprenait la surveillance et les conditions de l'exercice de la profession d'instituteur.

La surveillance était confiée à un comité cantonal, appelé par la loi *Comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.*

et à des surveillants spéciaux. Le comité se composait du curé cantonal, du juge de paix, du principal du collége, membres nécessaires, et de trois ou quatre habitants notables choisis par le recteur d'académie, avec approbation du préfet[1]. Les surveillants spéciaux étaient le curé ou desservant de la paroisse, et le maire de la commune[2]. Les maîtres d'école étaient livrés sans aucune garantie à ces surveillants et à ces comités, qui disposaient arbitrairement de leur sort et n'avaient au-dessus d'eux que la toute-puissance des préfets et des sous-préfets.

Pour exercer la profession d'instituteur libre, il fallait : 1° présenter au recteur de son académie un certificat de bonne conduite délivré par les curés et maires des communes où l'on avait résidé depuis trois ans au moins; 2° subir un examen devant un fonctionnaire de l'instruction publique désigné par le recteur, et obtenir, à la suite de cet examen, un brevet de capacité[3]; 3° présenter une demande au comité cantonal, qui se faisait rendre compte de la conduite du candidat depuis l'obtention de son brevet et examinait si la commune où il se proposait d'exercer sa profession n'était pas déjà suffisamment pourvue d'instituteurs[4]; 4° enfin obtenir du recteur

[1] Ord. du 29 fév. 1816, art. 1, 2 et 3.
[2] Ord. du 29 fév. 1816, art. 8 et 9.
[3] Ord. du 29 fév. 1816, art. 10 et 11.
[4] Ord. du 29 fév. 1816, art. 24.

une autorisation spéciale pour un lieu déterminé. Cette autorisation spéciale devait être agréée par le préfet [1].

Toutes ces formalités remplies, toutes ces permissions obtenues, on pouvait ouvrir une école *libre*. Mais cette école libre était soumise à l'inspection des recteurs, des inspecteurs d'académie, des comités cantonaux et des surveillants spéciaux [2]. Elle était obligée de se conformer aux règlements émanés de la commission de l'instruction publique établie auprès du ministre de l'intérieur, d'adopter les méthodes et de suivre les ouvrages prescrits par cette commission [3]. L'instituteur libre pouvait être suspendu, en cas d'urgence, par le comité cantonal [4]; il pouvait être révoqué par le recteur [5], ou même privé de son brevet de capacité [6]. Il ne pouvait jamais réunir dans la même école des enfants de sexes différents [7].

Toutes les mêmes obligations étaient imposées aux instituteurs publics. Ceux-ci avaient, de plus que les instituteurs libres, la charge des élèves gratuits. L'ordonnance ne leur accordait guère d'avantages en échange de cette obligation. Ils avaient le

[1] Ord. du 29 fév. 1816, art. 13.
[2] Ord. du 29 fév. 1816, art. 25, 26, 27 et 29.
[3] Ord. du 29 fév. 1816, art. 30 et 31.
[4] Ord. du 29 fév. 1816, art. 27.
[5] Ord. du 29 fév. 1816, art. 25 et 26.
[6] Ord. du 29 fév. 1816, art. 28.
[7] Ord. du 29 fév. 1816, art. 32.

titre d'instituteurs publics, mais aucune immunité, aucune pension de retraite, aucune chance d'avancement, aucune allocation sur les fonds de l'État ou du département. L'ordonnance parle d'écoles fondées ou entretenues par les communes, d'écoles fondées ou entretenues par des associations ou des bienfaiteurs particuliers [1]. Elle impose aux communes l'obligation de pourvoir à ce que les enfants reçoivent l'instruction primaire [2], soit dans la commune même, soit dans une commune voisine [3]. On peut conclure de là par voie d'induction que les communes étaient obligées de faire les sacrifices nécessaires pour se procurer un instituteur; mais quels étaient ces sacrifices, sur quels fonds étaient-ils imputés, c'est ce que ne dit pas l'ordonnance. Elle est muette aussi sur l'action exercée par l'autorité contre une commune dépourvue de toute école primaire. La loi de l'Empire accordait à l'instituteur public : 1° un logement, 2° une rétribution fournie par les parents et dont le taux était fixé par le conseil municipal; cela veut dire que l'instituteur avait pour tout secours un logement gratuit. En l'absence de toute disposition nouvelle dans l'ordonnance de 1816, il est clair que la situation n'était pas modifiée. Quand l'école n'était que *fondée*, la commune donnait un logement; quand elle

[1] Ord. du 29 fév. 1816, art. 18, 19 et 20.
[2] Ord. du 29 fév. 1816, art. 14.
[3] Ord. du 29 fév. 1816, art, 15.

était *entretenue*, elle y ajoutait une allocation arbitraire. En fait, combien de communes inscrivaient à leur budget une allocation pour l'instituteur? On peut affirmer hardiment que c'était le très-petit nombre. Et combien de communes obéissaient à la prescription formelle de la loi de 1802 de donner un logement à l'instituteur? Cette prescription n'était guère observée que dans les villes. Il est malheureusement évident que la loi de 1802, et l'ordonnance de 1816 réglementaient à l'excès l'instruction primaire et ne s'occupaient pas de la créer.

On avait minutieusement organisé le mode de nomination des instituteurs publics. Les communes ou les fondateurs charitables pouvaient exiger un concours[1], ou se réserver le droit de présentation[2]. Pour les écoles communales, la présentation était faite par le maire et le curé ou desservant[3]. S'ils ne s'accordaient pas, le comité cantonal les départageait[4]. L'autorisation définitive était toujours donnée par le recteur[5]. Toutes ces formalités étaient plus que rassurantes pour le bon choix d'un candidat; mais l'existence même du candidat restait problématique.

Il est vrai qu'il y avait un budget de l'instruction

[1] Ord. du 29 fév. 1816, art. 22.
[2] Ord. du 29 fév. 1816, art. 18.
[3] Ord. du 29 fév. 1816, art. 20.
[4] Ord. du 29 fév. 1816, art. 21.
[5] Ord. du 29 fév. 1816, art. 23.

primaire, créé par la même ordonnance, et dont nous ne connaissons encore ni le chiffre, ni la destination. Il est temps de les faire connaître. Le budget avec toutes ses applications tenait dans un seul article, et pour cause. C'était l'art. 35, ainsi conçu : « Il sera fait annuellement, par notre trésor royal, un fonds de *cinquante mille francs* pour être employé par la commission d'instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles dans les pays où les bonnes méthodes n'ont pas encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se sont le plus distingués par l'emploi de ces méthodes. »

Ainsi les cinquante mille francs fournis par « notre trésor royal » avaient le triple but d'encourager les auteurs, de récompenser les maîtres dans tout le royaume et de fonder des écoles modèles. C'était faire beaucoup de choses à peu de frais. Aussi ne faisait-on rien [1].

[1] En 1827, le budget du ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique était de 35 millions, et cette somme était répartie en trois sections spéciales de la manière suivante :

Première section spéciale. Administration centrale .	340,000 fr.
Deuxième section spéciale. Clergé.	32,835,000
Troisième section spéciale. Instruction publique. .	1,825,000

La troisième section se subdivisait elle-même en deux autres sections, savoir :

Première section. Colléges royaux.	1,775,000 fr.
Deuxième section. Instruction primaire.	50,000

Ces deux répartitions, faites par ordonnances royales du 21 novem-

La grande espérance du recrutement des instituteurs était dans les congrégations. Elles seules pouvaient fournir des instituteurs aux communes, 1° parce que les religieux, gardant le célibat, ont moins de besoins que les pères de famille, 2° parce qu'ils obtiennent des fidèles, en legs, donations et aumônes, des secours que les laïques n'obtiennent pas, et 3° parce que l'enseignement est pour eux une œuvre de désintéressement et non une carrière. Le nombre des congrégations était considérable et s'accroissait chaque jour. L'Empire n'avait reconnu que la congrégation de Saint-Yon, fondée par l'abbé de la Salle en 1679, et qui, ayant pris en peu d'années de grands développements, se trouva prête à renaître aussitôt après la Révolution [1]. La Restauration autorisa successivement la *Société des Écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine* [2], la *Congrégation de la Doctrine chrétienne du diocèse de Strasbourg*, destinée à fournir des maîtres à l'ins-

bre 1827 et du 17 février 1828, montrent bien clairement le rang que l'instruction primaire occupait alors dans les préoccupations du pouvoir politique. Pour l'instruction primaire, 50,000 fr.; pour les collèges royaux, 1,775,000 fr.; pour l'instruction publique tout entière, moins de 2 millions; pour le clergé, 32 millions. Dans le détail du budget du clergé, on trouve ces deux chapitres : Chap. IV. Dépenses de la maison des hautes études ecclésiastiques, 200,000 fr.; bourses des séminaires, 1,200,000 fr.; ensemble, 1,400,000 fr. Ce budget des hautes écoles cléricales n'était inférieur que de 425,000 fr. à la dépense totale faite pour l'instruction publique et comprenant les collèges royaux et l'instruction primaire.

[1] Décret du 17 mars 1808, art. 109.

[2] Ord. du 23 juin 1820.

truction primaire dans les départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin [1]; l'association fondée en Bretagne par MM. de Lamennais et Deshaies, sous le nom de *Congrégation chrétienne* [2]; les *Frères de la Doctrine chrétienne du diocèse de Nancy*, pour les départements de la Meurthe, de la Meuse et des Vosges [3]; la *Congrégation de l'Instruction chrétienne du diocèse de Valence*, pour tout le ressort de l'académie de Grenoble [4]; la *Congrégation des Frères de Saint-Joseph*, fondée au Mans [5]; les *Frères de l'Instruction chrétienne du Saint-Esprit*, pour les départements de Maine-et-Loire, de la Vienne, des Deux-Sèvres, de la Charente-Inférieure et de la Vendée [6]; la *Congrégation des Frères de Saint-Joseph*, pour le département de la Somme [7]; la *Congrégation des Frères de Marie*, fondée à Bordeaux par l'abbé Cheminade [8]; la *Congrégation des Frères de l'Instruction chrétienne du diocèse de Viviers*, pour l'Ardèche et la Haute-Loire [9]; l'*Association du Saint-Viateur*, formée par M. Querbes, à Vourles, département du Rhône, pour le ressort de l'aca-

[1] Ord. du 5 déc. 1821.
[2] Ord. du 1er mai 1822. L'abbé de Lamennais, fondateur de la Congrégation chrétienne, était frère de l'illustre abbé de Lamennais.
[3] Ord. du 17 juillet1822.
[4] Ord. du 11 juin 1823.
[5] Ord. du 25 juin 1823.
[6] Ord. du 17 sept. 1823.
[7] Ord. du 3 déc. 1823.
[8] Ord. du 6 nov. 1825.
[9] Ord. du 10 mars 1829 et du 19 nov. 1829.

démie de Lyon[1]. La popularité de la Congrégation des Frères de Saint-Yon nuisit au succès de ces congrégations nouvelles, qui, pour la plupart, ne dépassèrent pas les limites d'un ou deux départements. Quelques-unes d'entre elles durent leur développement à cette circonstance, que les Frères de Saint-Yon sont toujours au nombre de trois pour chaque école, ce qui ne laisse pas que d'être coûteux, malgré la modestie de leurs exigences. Trois frères à 600 fr. l'un, cela fait une lourde charge pour une commune pauvre, obligée en outre de pourvoir par d'autres moyens à l'instruction des filles. Mais quoi qu'il en soit du succès des congrégations fondées sous la Restauration, leur nombre suffit pour démontrer que les hommes d'État de cette époque avaient fait un appel énergique à l'esprit de propagande religieuse en faveur des écoles primaires. Les rédacteurs de l'ordonnance du 29 février 1816 s'étaient évidemment inspirés des souvenirs de l'ancien régime, qui se reposait presque complétement sur le clergé de la fondation et de la direction des petites écoles. Ils avaient donné au curé ou desservant une autorité égale à celle du maire sur les écoles situées dans la commune, et même sur l'école communale proprement dite; en cas de vacance, il présentait son candidat, comme le maire et sur le même pied que lui. Le curé can-

[1] Ord. du 10 janv. 1830.

tonal était membre de droit du comité gratuit, privilége refusé à tous les maires du canton ; il en était même président[1]. La composition du comité, ses attributions, furent plusieurs fois modifiées dans le cours de la Restauration, toujours dans un sens favorable au clergé. En 1824, intervint une ordonnance qui subsista jusqu'en 1828, et qui, tout en conservant les dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816 pour les écoles protestantes, organise un régime nouveau en faveur des écoles catholiques. Le recteur conserve le droit d'accorder, après examen, les brevets de capacité[2] et de les retirer[3]; mais il perd celui d'accorder et de retirer l'autorisation spéciale nécessaire pour exercer la profession d'instituteur. Ce droit est conféré, pour les instituteurs libres, à l'évêque diocésain[4], et pour les écoles fondées soit par les communes, soit par des associations, et qui reçoivent des élèves gratuits, à un comité qui remplace, pour les élèves catholiques, l'ancien comité cantonal, et dont voici la composition : l'évêque diocésain ou son délégué, président; le maire de la commune, deux ecclésiastiques désignés par l'évêque, et deux membres laïques désignés par le préfet[5].

[1] Ord. du 29 fév. 1816, art. 4. Ord. du 2 août 1820, art. 8.
[2] Ord. du 8 avril 1824, art. 7.
[3] Ord. du 8 avril 1824, art. 10.
[4] Ord. du 8 avril 1824, art. 11.
[5] Ord. du 8 avril 1824, art. 8 et 9.

Des difficultés s'étaient élevées sur le sens des art. 36, 37 et 38 de l'ordonnance du 29 février, relatifs aux frères des écoles chrétiennes. On se demandait si les membres des congrégations religieuses étaient astreints, comme les laïcs, à l'obtention d'un brevet et d'une autorisation spéciale [1]. La question fut tranchée en 1828, dans une ordonnance rendue sous le ministère de M. de Vatimesnil. Le recteur fut maintenu dans le droit d'accorder le brevet aux frères des écoles chrétiennes; mais il dut le leur remettre sans examen et sur le vu de leur lettre d'obédience [2]. Le droit d'accorder l'au-

[1] Une consultation de M. Pardessus, délibérée en 1819, décidait qu'ils n'y étaient pas astreints. C'était aussi la prétention des frères; mais ils y avaient renoncé, comme on le voit par une circulaire du ministre de l'intérieur, M. Decazes : « Pendant quelque temps, dit-il, la Congrégation des Frères de la Doctrine chrétienne a défendu à ses membres de se pourvoir du brevet et de l'institution, ne voulant plus tenir sa mission que d'elle-même. Une telle exception, si elle eût été reconnue et consacrée, aurait porté une atteinte grave à l'autorité du roi, comme à la législation de l'instruction publique. » Au surplus, M. Decazes n'était pas très-exigeant, car il ne demandait aux frères que de faire ce qu'on pourrait appeler une *sommation respectueuse*. « J'ai la certitude, dit-il, que les frères, tant ceux qui enseignent actuellement que ceux qui seront à l'avenir appelés à enseigner, se présenteront au recteur de l'Académie pour recevoir de lui, *sur le vu de leur lettre d'obédience*, le brevet et l'autorisation dont tous les instituteurs primaires ont besoin. Après cette présentation, le brevet sera envoyé par le recteur au supérieur général des frères. »

[2] Ord. du 21 avril 1828, art. 10. Jusque-là on s'était contenté d'accorder ce privilége à certaines congrégations dans l'acte même qui les autorisait. Ainsi les frères de Lamennais le reçurent en 1822, la congrégation du diocèse de Valence en 1823, l'association du Saint-Viateur en 1830.

torisation spéciale, transféré du recteur à l'évêque par l'ordonnance de 1824, fut restitué au recteur en 1828 ; mais ce droit, comme celui de conférer le diplôme, ne fut, à l'égard des frères, qu'une vaine formalité. Le recteur ne faisait, en réalité, qu'homologuer les lettres du supérieur général [1].

Les corporations religieuses jouissaient d'ailleurs, depuis 1816, de diverses immunités refusées aux autres maîtres. Elles pouvaient conserver leurs méthodes et leurs règlements particuliers, à la seule condition de les faire approuver par le conseil de l'instruction publique [2]. Un article spécial de l'ordonnance du 29 février accordait à ces associations le privilége de pouvoir être soutenues, soit par les départements, soit sur les fonds de l'instruction publique [3]. Peut-être pouvons-nous aussi rapprocher de ces dispositions, favorables à l'influence religieuse, l'art. 32 de l'ordonnance du 29 février, qui interdit d'une façon absolue les écoles des deux sexes ou écoles mixtes. Or, les garçons ne peuvent être reçus dans les couvents et les frères des écoles chrétiennes sont empêchés d'instruire des filles par les convenances de leur état et les règles mêmes de leur institut. Dans la pénurie d'écoles et de maîtres où l'on était en 1816, il semble qu'on n'aurait pas manqué de prévoir l'utilité des écoles mixtes, et de

[1] Ord. du 21 avril 1828, art. 10, § 2.
[2] Ord. du 29 fév. 1816, art. 36 et 37. Cf. art. 31.
[3] Ord. du 29 fév. 1816, art. 37.

les permettre à certaines conditions, si l'on avait sérieusement compté sur des instituteurs et des institutrices laïques.

On a maintenant sous les yeux toute l'économie administrative et financière de la célèbre ordonnance de 1816. Les autres ordonnances de la Restauration, destinées seulement à consolider et à augmenter la prépondérance du clergé, n'ont jamais eu pour but de rendre l'instruction plus générale et plus facilement accessible. Il nous reste à faire connaître ce que l'ordonnance du 29 février tenta pour multiplier les écoles et assurer la gratuité aux indigents. Toute la théorie et toute la pratique de ces quinze années sont contenues dans les articles 7 et 14 de l'ordonnance que nous allons reproduire *in extenso*.

L'art. 7 est ainsi conçu : « Le comité cantonal est spécialement chargé d'employer tous ses soins pour faire établir des écoles dans les lieux où il n'y en a point. » L'art. 14 est plus impératif : « Toute commune sera tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement. » Le premier de ces deux articles n'est pas autre chose qu'un appel adressé aux membres du comité cantonal. On ne leur impose aucune obligation légale, on ne met dans leurs mains aucun moyen d'exécution. Il en est à peu près de même pour l'art. 14, avec cette différence qu'il proclame très-nettement un principe ; c'est quelque chose. Mais

pourquoi s'arrêter en si beau chemin?. Pourquoi, quand on a le courage de proclamer le principe, ne pas le faire immédiatement passer dans l'application?

Déclarer que toute commune sera tenue de donner l'instruction gratuite, et ne pas expliquer de quelle manière elle la donnera, ne lui fournir même aucun moyen de le faire, n'est-ce pas là, s'il ne faut point farder la vérité, parler un peu pour ne rien dire? Cette gratuité ne tenait pas au cœur des hommes politiques de la Restauration, et ils ne tardèrent pas à le manifester de la façon la plus évidente. L'ordonnance de 1816 demande la gratuité pour tous les enfants qui en ont besoin ; l'ordonnance de 1824 ne la demande plus que pour cinquante élèves par commune, ou par circonscription d'école [1]. Ce chiffre de cinquante a de quoi surprendre ; dans la plupart des communes il aurait été insuffisant. En tout cas, venant après la proclamation formelle et sans condition de la nécessité d'instruire tous les enfants pauvres, il ne pouvait passer que pour une reculade. Nous l'oublierons, si l'on veut. Nous ferons honneur, si l'on veut, à la Restauration d'un principe qu'elle n'a pas eu le courage de maintenir même sur le papier. Qu'a-t-elle fait pour l'implanter dans la pratique? Ne laisse-t-elle pas l'autorité publique désarmée devant les communes? Elle ne les punit pas, si elles sont négligentes, et elle ne les supplée

[1] Ord. du 8 avril 1824, art. 8.

pas, si elles ne sont qu'impuissantes. Elle dit bien, dans l'art. 15, que les communes pourront traiter avec les instituteurs volontaires établis dans leur enceinte, pour que les enfants indigents suivent gratuitement l'école, et dans l'art. 16 que le conseil municipal arrêtera le tableau des indigents dispensés de payer. Mais cela suppose toujours que la commune voudra payer l'instituteur, qu'elle pourra le payer, et que l'instituteur se contentera des offres de la commune. Il en résulte que la gratuité, même limitée, est un vœu du rédacteur de l'ordonnance, un espoir qu'il émet, un conseil qu'il donne. Voilà tout. La Restauration n'a rien fait de plus en quinze ans. Il n'y a pas lieu de chanter victoire[1].

C'est seulement à la dernière heure que M. de Guernon-Ranville, ministre de l'instruction publique, rendit une ordonnance vraiment utile. M. de Guernon-Ranville fut malheureux en tout. Comme homme d'État, il fut condamné pour sa participation à des mesures qu'au fond il désapprouvait et qu'il avait courageusement combattues dans le conseil ; comme

[1] On connaissait pourtant la grandeur du mal. Un des ministres les plus éclairés de la Restauration, M. Lainé, écrivait aux préfets, le 20 mai 1816 : « Je ne vous répéterai pas combien il est urgent de régulariser enfin l'instruction primaire. Vous êtes, comme moi, convaincus de la nécessité d'arracher la classe indigente à *l'ignorance profonde dans laquelle elle est plongée*, et qui n'est que trop souvent la source des délits et des crimes que les tribunaux ont à punir. » Dans une circulaire du 19 juin 1820, M. Siméon, ministre de l'intérieur, parle aussi de l'*état déplorable de l'instruction élémentaire dans les campagnes*.

ministre de l'instruction publique, il publia le 14 février 1830 une ordonnance qui lui aurait fait le plus grand honneur s'il avait eu le temps de l'appliquer. Le roi renouvelait en tête de cette ordonnance la triste déclaration si souvent répétée après et avant lui : « Nous étant fait rendre compte de l'état des écoles primaires dans le royaume, nous avons reconnu qu'un nombre assez considérable de communes étaient encore privées des moyens d'instruction, que notre volonté est de mettre à la portée de tous nos sujets [1]. » Cette fois du moins on ne se bornait pas à gémir et à exhorter.

Les conseils municipaux étaient sérieusement mis en demeure. Ils devaient, dans leur plus prochaine session, arrêter le montant des frais indispensables pour le premier établissement de l'école ; dresser la liste des enfants qui devaient être gratuitement admis ; fixer pour les autres le taux de la rétribution mensuelle ; fixer également le traitement annuel de l'instituteur, en tenant compte du produit de ces

[1] M. de Guernon-Ranville, comme M. de Vatimesnil avant lui, était vivement frappé de la détresse de nos écoles. Voyez, par exemple, sa circulaire aux recteurs, du 20 janvier 1830. « Des écoles manquent ou s'écroulent ; des livres sont vainement demandés à des parents indigents ; des instituteurs, plus indigents encore, végètent péniblement, en proie aux plus rudes privations : tel est le tableau désolant que présente depuis trop longtemps l'instruction primaire. » Quelque temps après, il disait, dans sa circulaire du 8 mars : « Les règlements adoptés jusqu'ici sur l'enseignement élémentaire étaient surtout relatifs à la surveillance et à la bonne direction des écoles ; des voies restaient à ouvrir pour répandre partout le bienfait de l'instruction. »

rétributions, enfin voter les ressources nécessaires, soit sur les fonds disponibles de la commune, soit au moyen d'une imposition extraordinaire [1]. En cas d'impuissance absolue de la commune, le conseil général délibérait et accordait un subside [2]. L'État, à son tour, venait éventuellement au secours des départements et des communes; un fonds spécial était formé à cet effet, par les ressources ordinaires du budget, et par un prélèvement opéré sur les fonds particuliers de l'Université [3]. L'ordonnance prescrivait en outre la création d'écoles modèles préparatoires, destinées à former des instituteurs. Déjà, dès l'année précédente, l'allocation de 50,000 francs avait été doublée. Elle fut portée à 300,000 francs pour le budget de l'année 1830.

Le vice principal de l'ordonnance de M. de Guernon-Ranville était de ne point fixer de minimum, et par conséquent d'abandonner le sort des instituteurs et celui de l'instruction à l'arbitraire des conseils communaux et des conseils généraux. Trois ans après, à la fin de 1833, quatre cent quatre-vingt-dix inspecteurs furent chargés de visiter toutes les écoles de la France. Pour la première fois le mal fut porté au grand jour, et il fut démontré jusqu'à l'évidence que ce n'était pas trop du concours et du dévoue-

[1] Ord. du 14 fév. 1830, art. 5 et 6.
[2] Ord. du 14 fév. 1830, art. 9.
[3] Ord. du 14 fév. 1830, art. 11 et 12.

ment de tous les pouvoirs publics pour en conjurer les funestes effets.

Dans un grand nombre de communes les conseillers municipaux ne savaient pas lire[1]. Un inspecteur signale dans son arrondissement quatre maires qui ne parlent que patois[2]; d'autres savent à peine signer. On croit qu'ils sentent leur malheur et leur humiliation? Ils n'en sont pas même là. Peu s'en faut qu'ils ne se montrent choqués de cette prétention d'instruire leurs enfants, de les rendre plus savants qu'eux. C'est de pain que nos enfants ont besoin, et non pas de livres. Un d'entre eux, à qui on parle de la nécessité d'envoyer les enfants de la commune à l'école, répond qu'ils feraient mieux d'aller curer un fossé[3]. A Romilly (Aube), l'école ne coûte que quinze sous par mois : c'est trop cher; on la met à douze : encore trop cher ; à dix sous, à huit sous[4]. Ils n'iraient même pas pour rien. L'instituteur de Terny (Aisne) déclare qu'il enseignera gratuitement pendant les six mois d'été : sa classe reste déserte[5]. Ailleurs, un curé propose de l'argent aux parents s'ils envoient leurs enfants à l'école. Ils n'en veulent pas[6]. Il y a les oies à garder,

[1] *Tableau de l'Instruction primaire en France*, par P. Lorain, Paris, 1837, p. 13. Cf. p. 176.

[2] Lorain, p. 13 et 177.

[3] Lorain, p. 16 et 188.

[4] Lorain, p. 172. Cf. p. 238.

[5] Lorain, p. 178.

[6] Lorain, p. 15 et 179 *sq.*

les champs à glaner, les fruits à cueillir. S'il existe une manufacture dans les environs de la commune, dès l'âge de six ou sept ans les enfants y affluent. Faut-il s'étonner que dans une foule de communes il n'y ait pas d'écoles ? Dans les rapports des quatre cent quatre-vingt-dix inspecteurs, les mots : Pas d'école, ou : Mauvaise école, reviennent à chaque page. Dans l'Ariége, canton de Labastide, une école sur douze communes ; canton d'Ax, une école sur quatorze communes ; canton de Cabannes, une école sur vingt-cinq communes[1]. A Guillau, dans l'Aude, un groupe de sept communes : aucune école ; au canton de Saugues (Haute-Loire), quinze communes : aucune école[2]. Ce n'est pas toujours dans des provinces reculées et arriérées. Dans l'arrondissement de Rochefort (Charente-Inférieure), les deux tiers des habitants n'ont jamais appris à lire ; dans le canton de Lorris (Loiret), il n'y a que deux écoles pour treize communes[3]. Le conseil municipal de Cognac prend une délibération expresse pour déclarer qu'il n'y a pas lieu de fonder une école ; qu'elle serait inutile. Il y a pourtant dans la commune cent vingt-huit enfants en âge d'aller à l'école. M. Lorain, qui recueille ces documents, remarque avec tristesse, parmi les signataires de

[1] Lorain, p. 12 et 174 *sq.*
[2] Lorain, p. 175.
[3] Lorain, p. 173 et 175.

cette délibération, le nom d'un ancien garde des sceaux de France[1].

Une école sur treize, quinze, vingt-cinq communes, c'est bien peu d'écoles sans doute; c'est presque de la barbarie; on a peine à croire à de tels résultats après dix-huit ans de paix, après plus de trente ans d'ordre intérieur. Mais ce n'est pas tout; il faut savoir dans quel état sont ces écoles. On est confondu de l'ignorance des instituteurs. Dans l'Ain, ils ne savent pas ce qu'ils sont chargés d'enseigner; dans l'Aube, ils n'en savent pas plus que leurs élèves[2]. Dans le canton de Belpech, qui comprend douze communes, il n'y a que quatre instituteurs, et sur les quatre trois ignorants[3]. Dans la Dordogne, la plupart sont sans brevet et hors d'état de subir l'examen[4]. Ceux des Landes ne comprennent pas ce qu'ils lisent; quelques-uns même ne savent ni lire ni écrire, leur école n'est qu'un gardiennage[5]. Pour l'orthographe, il n'en faut pas parler la plupart du temps. Dans la Loire-Inférieure, trois instituteurs au plus, sur vingt, savent un peu de grammaire.

Veut-on savoir d'où sortent ces instituteurs si bien instruits? Il y en a un qui sort du bagne. Est-ce le

[1] Lorain, p. 16 et 181.
[2] Lorain, p. 266.
[3] Lorain, p. 267.
[4] Lorain, p. 267 *sq.*
[5] Lorain, p. 268 et 270.

seul [1]? Le métier, au surplus, n'est pas tenable. Il n'y a pas de minimun de traitement fixé par la loi; trop souvent il n'y a pas de traitement du tout. Il faut vivre des rétributions scolaires : maigre ressource quand on se souvient des villages où dix sous par mois semblent un prix exagéré, de ceux où l'école est à la fois gratuite et déserte. D'ailleurs il n'y a d'école que l'hiver. Au premier rayon du soleil, tout fuit, tout se disperse. Que deviendra le maître, abandonné de tous ses élèves? L'école n'est pour lui qu'un accessoire, une industrie ajoutée à une autre. Beaucoup sont laboureurs, fermiers, valets de charrue [2]. D'autres sont sabotiers, cordonniers et travaillent pendant la classe [3]. D'autres sont cabaretiers : l'école, le cabaret, la famille, tout tient à la fois dans une même chambre [4]. Les plus heureux sont secrétaires de mairie; mais prenez garde que cela signifie trop souvent valet du maire [5]. Il y a aussi les bedeaux, heureuse combinaison, très-vantée par beaucoup d'amis de l'instruction primaire. Il n'est pas rare de voir la classe chômer pour un enterrement, pour un mariage, pour une volée de cloches à sonner, pour une fosse à creuser; car bedeau, chantre, sonneur de cloches,

[1] Lorain, p. 59 et 275. Cf. p. 273 *sq.*

[2] Lorain, p. 201.

[3] Lorain, p. 154.

[4] Hautes-Pyrénées, commune de la Bastide. Sarthe, arrondissement de Saint-Calais. Lorain, p. 154, 159, 297 *sq.*

[5] Lorain, p. 66.

fossoyeur, tout cela ne fait qu'un dans certains villages [1]; et pour quel prix! Quelquefois l'instituteur est obligé, toujours pour ses 200 francs, de blanchir le linge de l'autel, de payer les hosties, d'acheter les balais [2]. Il fait l'école par-dessus le marché ; et le maire déclare « que c'est la dernière des choses [3]. » On trouve pourtant des concurrents; toutes les places sont demandées; les infirmes surtout, incapables de faire un bon métier, d'être valets de ferme, se font maîtres d'école dans l'espoir d'avoir un morceau de pain. M. Lorain en a connu un qui avait le mal caduc [4].

Très-peu de communes ont une maison d'école; c'est l'exception. L'école se fait dans la salle de la mairie, dans un cabaret [5], dans un corps de garde [6], dans une salle de danse [7], sous le porche d'une église [8], dans une cave où l'on n'entre qu'en

[1] Lorain, p. 59, 66, 294 *sqq.* A Saint-Antonin, département du Gers, arrondissement de Lectoure, l'instituteur était valet de ville, sonneur et fossoyeur. Cf. p. 293.

[2] Lorain, p. 65.

[3] Lorain, p. 65.

[4] Lorain, p. 59, 275, 304. L'inspecteur de l'arrondissement de Pau s'exprime ainsi : « J'ai remarqué parmi ces mauvais instituteurs un tiers au moins d'estropiés, boiteux, manchots, perclus, jambes de bois, pour qui cette incapacité physique a été la seule vocation à l'état d'instituteur. »

[5] Lorain, p. 297.

[6] Lorain, p. 154.

[7] A Saint-Etienne de Baigory (Basses-Pyrénées); dans le Jura, canton de Lons-le-Saulnier. Lorain, p. 154.

[8] Lorain, p. 6 et 167.

rampant, dans une sorte de bouge, sans lumière, sans air respirable, hanté par les reptiles, rendu infect par le voisinage d'un cloaque [1]. L'obscurité y est si grande que l'école est fermée trente-neuf jours en deux mois [2]. Un maître, faute de place, donne rendez-vous à ses élèves de l'autre côté de la frontière d'Espagne et leur fait la classe en plein air, sous le soleil [3]. Un autre loge son pourceau dans l'école [4]. Ailleurs, le maître et les élèves s'installent dans l'écurie pour avoir plus chaud [5]. Un inspecteur trouve une école installée dans une cave, « il faut se mettre à quatre pieds pour y entrer [6]; » un autre y surprend des buveurs attablés; un autre est asphyxié par la mauvaise odeur [7]. Un autre arrive le lendemain des couches de la maîtresse; les couches ont eu lieu dans la salle d'école; le marmot est là et toute la famille; on y fait la cuisine; il n'y a pas d'autre chambre pour le ménage [8]. Plusieurs inspecteurs déclarent que le local de l'école est meurtrier; qu'il y a des épidémies sur les enfants à cause du local humide, infect, privé d'air, où on les re-

[1] Lorain, p. 3 et 157.
[2] Lorain, p. 6.
[3] Lorain, p. 7 et 166.
[4] Lorain, p. 3 et 155.
[5] Lorain, p. 156.
[6] Lorain, p. 157 *sqq.*
[7] Lorain, p. 159 *sq.* Cf. p. 4 *sq.*
[8] Meuse, arrondissement de Verdun, commune de Leppes. Lorain, p. 3 et 155.

tient. Dans le même temps, en France, beaucoup d'honnêtes gens pensaient que l'instruction primaire laissait bien peu à désirer, qu'elle était en progrès. L'honnête M. Lorain, un homme pieux, zélé, modéré, faillit être lapidé pour son livre. On cria au dénigrement, car c'est dénigrer que de dire la vérité quand elle est triste. Cette inépuisable complaisance pour les abus est précisément ce qui les rend éternels.

CHAPITRE VI

LOI DU 28 JUIN 1833

Les documents résumés par M. Lorain avaient été recueillis à la fin de 1833, à une époque où la loi du 28 juin était déjà faite. L'effet de cette loi ne put se faire sentir que dans les années suivantes : c'était donc le bilan de la Restauration que M. Lorain établissait ; encore faut-il se souvenir que la Révolution de Juillet avait amélioré rapidement le budget de l'instruction primaire. Porté par M. de Guernon-Ranville à 100,000 francs pour 1829 et à 300,000 francs pour 1830, il fut de 700,000 francs en 1831, de 1 million en 1832 et de 1,500,000 francs en 1833. A l'époque de l'inspection, 2 ou 3 millions avaient donc été employés depuis la chute de la Restauration à l'amélioration de l'instruction primaire.

La loi du 28 juin ne fit pas tout ce qu'il y avait à faire; mais elle fit beaucoup immédiatement, et ce qu'elle ne fit pas, elle le rendit possible. Elle demeure la plus grande date de l'histoire de l'instruction primaire en France depuis le décret hardi mais stérile de la Convention.

Nous examinerons successivement la condition faite par cette loi aux communes, aux instituteurs et aux élèves.

Pour ce qui concerne les communes, elle part du principe constamment proclamé depuis la Révolution de 1789, que les communes sont obligées de pourvoir aux nécessités de l'instruction primaire.

Elle détermine cette obligation, comme les lois et ordonnances antérieures, par les trois prescriptions suivantes : fonder une école, fournir un local, assurer un traitement.

Elle adopte le sage principe de l'ordonnance de M. de Guernon-Ranville, qui appelait d'abord la commune à faire toutes les dépenses nécessaires, le département, en cas d'impuissance de la commune, et l'État, en cas d'impuissance du département.

Elle est très-supérieure sur ce point à tout ce qui a été fait avant elle, en ce qu'elle donne à ses prescriptions : 1° de la précision ; 2° une sanction.

En effet, elle établit qu'il sera fourni à tout instituteur communal un local convenablement disposé pour lui servir d'habitation et pour recevoir les

élèves ; un traitement, dont elle fixe le minimum [1]. Elle dispose en outre que les rétributions des élèves payants seront réglées par le conseil municipal et recouvrées sans frais mensuellement par le percepteur de la commune [2]. Enfin elle pourvoit aux nécessités de recrutement des instituteurs en imposant à chaque département l'obligation d'entretenir une école normale [3].

Les dépenses de l'école communale doivent être prises sur les revenus ordinaires de la commune ; à défaut, sur le produit d'une imposition spéciale qui ne peut excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière. Si le produit des trois centimes est insuffisant et exige l'intervention des conseils généraux, ils y pourvoient au moyen des fonds départementaux ; à défaut, par une imposition spéciale qui ne peut excéder deux centimes additionnels au principal des trois contributions foncière, personnelle et mobilière. Enfin, pour que l'Etat puisse dans tous les cas assurer le service, on lui donne, comme arme contre la négligence des départements et des communes, le droit d'établir les impositions spéciales par ordonnances, et, comme ressource contre leur pauvreté, une allocation annuelle, portée au budget des dépenses ordinaires, et qui doit être au

[1] Loi du 28 juin 1833, art. 12.
[2] Loi du 28 juin 1833, art. 14, § 1 et 2.
[3] Loi du 28 juin 1833, art. 11.

moins égale aux besoins constatés de l'exercice [1].

La loi du 28 juin modifie en beaucoup de façons la situation des instituteurs.

Premièrement, elle établit la liberté de l'enseignement primaire. Elle laisse, à la vérité, subsister la triple obligation d'obtenir un brevet, de fournir un certificat de moralité [2] et de subir l'inspection des autorités constituées. Mais le brevet n'est qu'un signe de capacité, obtenu après examen, et par conséquent sans partialité administrative ni faveur arbitraire [3]; le certificat de bonnes vie et mœurs a pour but d'écarter de l'enseignement les repris de justice et les anciens maîtres dont l'inconduite a été judiciairement constatée; enfin la surveillance est limitée au respect des lois générales et à l'observation des règlements hygiéniques. Aucune autorisation spéciale, soit du ministre, soit de l'autorité municipale, n'est désormais nécessaire ; il suffit d'avoir fait preuve de capacité devant un jury spécial pour avoir le droit d'enseigner où l'on veut, et de choisir ses auteurs, ses règlements et ses méthodes.

Est-ce là la liberté ? On l'a contesté avec d'autant plus d'énergie que la nouvelle loi, abrogeant les anciennes, rendait l'examen nécessaire pour tous les instituteurs, et ne permettait plus de le rempla-

[1] Loi du 28 juin 1833, art. 13.
[2] Loi du 28 juin 1833, art. 4.
[3] Loi du 28 juin 1833, art. 25.

cer par une simple lettre d'obédience. On se plaignait aussi de l'inspection, même restreinte, parce que l'Église n'aime pas à subir l'autorité des laïques dans les établissements qui dépendent d'elle. Il va de soi que la suppression des lettres d'obédience était un accroissement et non une restriction de la liberté, parce que toute liberté doit être commune pour ne pas dégénérer en privilége. Malgré cela, la thèse générale, que la nécessité d'un examen, même public, même devant un jury bien composé, et l'existence d'une inspection spéciale, même restreinte à l'observation des lois générales et à l'hygiène, sont contraires à la liberté, peut être soutenue. La formalité du certificat de bonnes vie et mœurs était pour le moins une exigence exagérée, et qui pouvait donner lieu à des abus. Elle a été supprimée par le projet de M. Carnot en 1848 et n'a pas été rétablie. Il n'en reste pas moins vrai que la loi du 28 juin, en supprimant d'une manière absolue l'autorisation préalable, constituait la liberté de l'enseignement primaire. C'est un fait nouveau et considérable. Les législations précédentes avaient donné le droit d'accorder et de retirer l'autorisation tantôt au ministre et aux autorités scolaires, tantôt à l'évêque diocésain; mais, à partir de 1833, tout gradué put ouvrir une école; aucun instituteur privé ne put être interdit, si ce n'est par jugement du tribunal. Il faut avouer de bonne grâce que cette liberté ne ressemble guère à celle de 1816.

Les autorités scolaires, chargées de l'inspection et, dans une certaine mesure, de la direction des écoles, reçurent une organisation nouvelle, qui donnait plus de garanties aux instituteurs et une impulsion plus efficace à l'enseignement.

L'ordonnance de 1816 avait créé un comité cantonal et des surveillants spéciaux pour chaque commune. Ces deux autorités subsistèrent, sous des noms et avec des attributions diverses, jusqu'à la loi de 1833, qui elle-même adopta une division analogue. Il y eut dans chaque commune, au lieu des surveillants spéciaux qui n'étaient autres que le curé et le maire, un comité local présidé par le maire et comprenant, outre le curé, un ou plusieurs membres désignés par le comité d'arrondissement. Ce dernier comité devint l'âme de l'instruction primaire. La loi le composa avec beaucoup de soin et d'impartialité. Elle le fit présider par le préfet ou le sous-préfet. Elle y appela, outre le maire du chef-lieu, un juge de paix, un ministre de chacun des cultes reconnus par la loi, un membre de l'enseignement secondaire, un membre de l'enseignement primaire, trois membres du conseil d'arrondissement désignés par leurs collègues, et les membres du conseil général ayant leur résidence réelle dans l'arrondissement. Beaucoup des anciens comités n'avaient pas pris l'institution au sérieux; on en citait même qui ne s'étaient pas réunis une seule fois dans l'espace d'un an. Il y eut désormais une

séance réglementaire tous les mois, sans préjudice des convocations extraordinaires[1]. Indépendamment des comités locaux, dont tous les rapports durent lui être transmis, le comité d'arrondissement eut le droit de faire inspecter directement les écoles par des délégués pris dans son sein et hors de son sein[2]. Ces inspections furent d'autant plus sérieuses, que la loi attribuait au comité les pouvoirs disciplinaires les plus étendus, et l'investissait même à l'égard des instituteurs publics du droit de révocation, sauf recours devant le ministre de l'instruction publique en conseil royal[3]. Au reste, le droit de révocation, ainsi exercé par une autorité compétente et considérable, après débat contradictoire et avec recours au conseil royal, constituait pour l'instituteur une garantie refusée en France à la plupart des fonctionnaires publics. Le bienfait était d'autant plus grand que, sous la législation précédente, l'interdiction avait pu être prononcée, même contre les instituteurs libres, tantôt par le recteur, tantôt par l'évêque, sans forme de procès ni appel. Cette stabilité accordée à l'instituteur communal ne contribua pas peu à donner de la dignité à ses fonctions.

La nomination à ces fonctions, rendues presque inamovibles, fut entourée de formalités nombreuses.

[1] Loi du 28 juin 1833, art. 20.
[2] Loi du 28 juin 1833, art. 22.
[3] Loi du 28 juin 1833, art. 23.

Le conseil communal présenta ses candidats au comité d'arrondissement, après avoir préalablement pris l'avis du comité local[1]. Le comité d'arrondissement dut faire son choix sur cette liste; ce choix était définitif. L'institution conférée ensuite par le ministre n'était qu'une formalité destinée à augmenter l'importance du maître et à donner à l'autorité supérieure le temps et les moyens d'éclairer au besoin le conseil d'arrondissement. On ne peut nier que cette combinaison, qui conciliait les droits de la commune avec les intérêts de l'enseignement, avait l'inconvénient capital de rendre l'avancement difficile. Un maître exercé n'avait d'autre ressource, pour obtenir une école plus avantageuse, que de se présenter comme candidat devant un conseil municipal qui ne le connaissait pas et qui pouvait lui préférer un habitant de la commune ou un élève sortant de l'école normale. Cette conséquence de la loi fut très-remarquée, et elle est grave. Sans doute il ne faut pas désirer d'avoir des fonctionnaires nomades, et cela serait surtout profondément regrettable dans l'enseignement; mais il ne faut pas non plus se priver du ressort de l'émulation et enchaîner un homme à sa place, et à une mauvaise place, pour toute sa vie. On chercha plus tard et on trouva quelques palliatifs. La création d'un corps d'inspecteurs pour l'instruction

[1] Loi du 28 juin 1833, art. 21.

primaire[1] donna au ministre le moyen de récompenser les instituteurs intelligents et dévoués, en leur ouvrant la carrière administrative. Les conférences établies entre les instituteurs d'un même canton, et les récompenses qui en furent la suite, permirent au talent de se manifester, quoique dans une sphère restreinte et modeste[2]. Enfin la loi même de 1833 permettait quelques espérances d'avancement en créant les écoles normales et les écoles primaires supérieures. Les places, dans les écoles normales, étaient à la disposition du recteur. On suivait, pour la nomination aux places d'instituteurs dans les écoles primaires supérieures, les mêmes règles que pour les écoles ordinaires; mais il était naturel de penser que, pour ces fonctions plus élevées et plus difficiles, les comités locaux et les conseils municipaux tiendraient compte des services rendus et des preuves faites dans les écoles d'un ordre inférieur. Lorsqu'il fut constaté que l'institution des écoles primaires supérieures avait rencontré dans la pratique des obstacles sérieux, on prit la résolution, en 1841, de les annexer aux colléges communaux. Cette mesure fut immédiatement mise en pratique dans soixante-quinze colléges communaux et cinq collé-

[1] Ordonnance du 26 février 1835.

[2] Arrêté du 10 février 1837. Un premier essai avait été tenté sous l'administration de M. de Vatimesnil. Voir l'instruction ministérielle du 31 janvier 1829.

ges royaux [1]. Les instituteurs, placés sous l'autorité du principal, furent nommés directement par le ministre.

La création des écoles primaires supérieures, malgré les difficultés qu'elle rencontra dans l'application, doit être considérée comme un fait très-important, soit au point de vue politique, soit au point de vue de la pédagogie [2]. L'ancien régime, comme nous l'avons vu, pensait surtout aux collèges et aux universités, parce qu'il acceptait l'éternelle subordination des classes populaires; la révolution prenait le système inverse, en se préoccupant avant tout de la démocratie, c'est-à-dire du gouvernement par la majorité; elle eut l'honneur de considérer la diffusion des connaissances les plus élémentaires comme étant le premier devoir et le premier intérêt de l'État, et commit la faute de négliger l'enseignement supérieur, ou même, à certains moments, de le croire dangereux. Le gouvernement issu de la Révolution de Juillet eut, en théorie surtout, une idée juste de l'égalité et de la démocratie : il la fit consister dans la possibilité offerte à tous les citoyens d'arriver à la science par le travail, et à la puissance par la science. Le maintien des lois sur les coalitions et l'électorat à 200 fr. étaient des mesures contraires à

[1] Ordonnance du 21 novembre 1841.

[2] Loi du 28 juin 1833, art. 10.

la véritable égalité; mais la loi de 1833 était à la fois sagement et profondément démocratique; elle rendait possible, et en quelque sorte nécessaire, ce qu'elle ne faisait pas immédiatement; elle est une de ces lois qui honorent à jamais ceux qui les ont faites et qu'on admire davantage à mesure qu'on les connaît mieux. Les écoles primaires supérieures donnaient au talent déshérité une chance pour reprendre sa place. Elles répondaient au besoin qui se trahit aujourd'hui par la demande irrésistible, quoique un peu confuse, d'écoles professionnelles. Ce ne fut pas la faute du gouvernement si elles n'eurent pas plus de succès en 1833, et on ne peut pas mieux faire aujourd'hui que d'y revenir, en fondant à côté d'elles des écoles d'apprentissage. Leur mérite, à nos yeux, n'est pas seulement d'avoir créé un enseignement supérieur; c'est encore d'avoir simplifié l'enseignement inférieur. Il faut le rendre très-élémentaire, pour le rendre très-universel.

Le traitement affecté aux instituteurs communaux par la loi de 1833 était, il faut l'avouer, d'une insuffisance déplorable. Un minimum de 400 fr. pour les écoles supérieures et de 200 pour les écoles élémentaires, c'est-à-dire pour l'immense majorité des écoles, ce n'était pas, tant s'en faut, du pain assuré [1]. La loi y ajoutait un local convenable, et à

[1] Loi du 28 juin 1833, art. 12. Louis XIV, en 1698, était beaucoup

défaut de pension de retraite, une caisse spéciale d'épargne et de prévoyance pour les instituteurs de chaque département. Il faut le confesser, toute cette organisation financière fut le côté fâcheux de la loi. Nous vivions dans un temps où l'on était avare de l'argent des contribuables : c'est la seule excuse du législateur pour une telle parcimonie. Cette économie hors de propos ne constituait pas seulement une injustice criante à l'égard des maîtres qu'elle condamnait à la misère; elle était profondément injuste pour le peuple et pour les enfants du peuple, à qui il ne faut pas seulement des écoles, mais de bonnes écoles. M. de Salvandy s'exprimait ainsi en 1846 : « Nous avons en France 32,806 instituteurs communaux. Parmi eux, 26,000 environ n'ont qu'un traitement fixe qui ne dépasse pas 300 fr. ; la moyenne totale est de 294 fr. 22 centimes. Cet état de choses, même avec le secours de la rétribution mensuelle, est évidemment insuffisant. La plus grande partie des instituteurs sont dans une situation qui n'est celle d'aucun des services publics, et que ne comporterait aucun service privé. L'état moral de cette nombreuse et utile classe d'hommes souffre des

plus généreux. L'art. 9 de l'ordonnance du 13 décembre 1698 prescrit d'imposer sur les habitants la somme qui manquera pour la subsistance des maîtres et maîtresses d'école, « jusqu'à celle de cent cinquante livres par an pour les maîtres et cent livres pour les maîtresses. » Il est vrai que ces règlements restaient inexécutés et que les écoles mêmes n'étaient pas fondées.

misères de son état matériel. Tous sont obligés de recourir à des fonctions diverses et multipliées. La bonne tenue des écoles en est compromise aussi bien que la dignité des maîtres[1]... » Le même ministre revenait à la charge l'année suivante avec des détails encore plus navrants : « Comment ne pas se préoccuper, disait-il, de l'état de 23,000 instituteurs, pouvant être pères de famille, l'étant souvent (et dans l'ordre laïque ce sont les meilleurs), et n'ayant qu'un traitement inférieur à 600 fr. ! Si on décompose encore ce chiffre, on verra que, dans le nombre, 18,155 n'arrivent pas à 500 fr. de traitement; 11,155 à 400 fr. et, le croira-t-on? 3,654 à 300 fr., c'est-à-dire à un taux auquel ne descend la journée de l'ouvrier, ni dans les contrées les plus misérables, ni pour les travaux les plus grossiers. Quand notre humanité et notre justice ne seraient pas profondément émues de l'insuffisance de cette rémunération pour un pareil labeur, de l'indignité d'un tel régime pour les hommes à qui on confie une telle mission; quand nous ne serions pas touchés des souffrances de tant de serviteurs de la chose publique, épars sur toute la face du royaume, et qui s'étonnent de voir les ouvriers de nos villes s'agiter quand le prix de la journée descend à des taux vers lesquels leurs ambitions les plus hardies

[1] Projet de loi relatif au traitement des instituteurs communaux, et Exposé des motifs, par M. de Salvandy. Séance de la Chambre des députés du 5 mai 1846, p. 4 de l'Exposé des motifs.

ne s'élèvent pas, nous devrions être frappés des conséquences inévitables d'un semblable état de choses pour la direction morale de l'enseignement. La situation faite à ceux qui le distribuent ne peut manquer d'exercer sur cet enseignement une influence mauvaise [1]. » Il n'y a rien à ajouter à de telles paroles, prononcées quatorze ans après le vote de la loi de 1833.

Il nous reste à examiner maintenant ce qui concerne l'admission des élèves gratuits. La loi, comme il était aisé de le prévoir en tenant compte des circonstances où elle a été faite, adopte le système de la gratuité restreinte ; c'est-à-dire que les écoles communales qu'elle institue sont ouvertes à des élèves payants et à des élèves gratuits. Elle ne limite pas le nombre des élèves gratuits, comme l'avaient fait à tort quelques-unes des législations antérieures. L'intention du législateur de 1833 est certainement de procurer l'éducation gratuite à tous les enfants hors d'état de la payer. Il s'exprime ainsi dans le § 3 de l'art. 14 : « Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune ou des communes réunies que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution. » Il charge le comité communal, dans

[1] Projet de loi et exposé des motifs, etc. Chambre des députés 12 avril 1847, p. 3 et 4.

l'art. 21, § 2 et 3, « de s'assurer qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres, et d'arrêter un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles privées ou publiques. » Il est certain, et nous en ferons la démonstration, que ses intentions à cet égard n'ont pas été remplies et ne le sont pas encore à l'heure qu'il est. Il n'y a qu'un moyen, un seul, de donner l'instruction gratuite à tous les enfants pauvres, c'est d'assurer sur les deniers publics un traitement convenable à l'instituteur.

Telle est la loi du 28 juin 1833, qu'on ne saurait trop louer. Elle pose tous les principes, et en réalise plusieurs d'une façon définitive. Elle établit la gratuité, restreinte aux enfants pauvres, mais étendue à tous ceux qui en ont besoin; elle consacre la liberté de l'enseignement primaire ; elle distingue l'enseignement primaire élémentaire de l'enseignement primaire supérieur; elle assure le recrutement par la fondation des écoles normales ; elle accorde les mêmes droits et impose les mêmes obligations aux instituteurs laïques et aux religieux ; elle donne à l'instituteur communal des garanties sérieuses de stabilité; elle organise le budget des écoles avec une sagesse supérieure : l'insuffisance du minimum n'est qu'un détail regrettable, qui fut peut-être nécessaire en 1833 pour faire accepter l'ensemble de la loi et qu'il est facile de corriger ; elle indique la nécessité d'une caisse de retraite, et y supplée (fort

imparfaitement, il est vrai) par la création de la caisse spéciale d'épargne et de prévoyance; enfin elle place dans chaque arrondissement un comité qui est à la fois le gardien de la loi, le protecteur et le guide des maîtres, le promoteur des réformes. Quand un pays est en possession d'une pareille loi, il peut la développer ; il doit se garder d'y porter la main.

Chose étrange! dans cette grande loi, dans cette admirable loi, dans cette loi presque complète, ce qui est le plus grand éloge qu'on puisse faire d'une loi sur l'instruction, cherchez ce qu'on a fait pour l'enseignement des filles! Vous ne trouverez rien. Cet oubli serait incompréhensible. M. Guizot avait préparé pour l'enseignement des filles un titre entier, qui souleva des difficultés et fut ajourné au dernier moment, c'est-à-dire abandonné; car, à part la fondation de quelques écoles normales, rien de sérieux n'avait été fait pour les institutrices quand arriva la Révolution de Février.

CHAPITRE VII

LES ÉCOLES SOUS LA RÉPUBLIQUE DE 1848. PROJET DE LOI DE M. CARNOT. LOI DE M. DE FALLOUX.

Le ministre actuel de l'instruction publique, qui est un ministre hardi, pour ne pas lui donner d'autre éloge, pense qu'on peut enseigner aux enfants, dans les colléges, la politique courante. Il y a pourtant certains faits qu'il est d'autant plus difficile de juger qu'on les a vus de plus près. Cette vérité ressemble presque à un paradoxe. Les scènes historiques ont, comme la peinture, leur point de vue précis qui diffère suivant les genres ; et de même qu'il y a des peintures dont on ne se rapproche jamais trop, et d'autres qu'on ne peut juger qu'en s'en éloignant, il y a aussi des événements que les contemporains connaissent mieux que personne, et d'autres qui demeurent confus et inintelligibles tant qu'on les re-

garde de près. La Révolution de Février est de cette sorte. Elle est sortie d'une équivoque... Pourquoi ceux qui l'ont dirigée ou acceptée les premiers n'en conviendraient-ils pas, puisque cette équivoque n'est pas de leur fait, et qu'ils ont toujours su parfaitement ce qu'ils voulaient et ce qu'ils ne voulaient pas? Elle est sortie d'une équivoque, elle a vécu dans une équivoque, elle est tombée par une équivoque. On demandait la réforme le 22 février; quelle réforme? l'adjonction des capacités suivant les uns, le suffrage universel suivant les autres: est-ce une simple différence de degré? Être gouvernés par plus de bourgeois, ou n'être plus du tout gouvernés par les bourgeois, n'est-ce qu'une nuance? La révolution faite, tous les vainqueurs ont voulu la république, et même, c'est une justice à leur rendre, la république démocratique; mais cette république devait-elle être socialiste ou ennemie du socialisme? Dieu sait si l'on s'accordait sur ce point; et même dans le sein du socialisme, voulait-on tout plier sous le joug de l'État, ou repousser la centralisation jusqu'à lui préférer l'anarchie? C'est un problème encore aujourd'hui si obscur, que plusieurs des ennemis actuels de la centralisation l'ont défendue et exagérée autrefois, et ne se rendent compte ni de leur passé, ni de leur présent, ni de leurs espérances. Enfin elle est tombée cette république, au profit de qui, tout le monde le sait; mais pour quelle faute et dans quel intérêt, là est le mystère.

Est-elle tombée pour avoir été trop socialiste, ou pour ne l'avoir pas été assez? Pour avoir exalté la démocratie par l'établissement du suffrage universel, ou pour l'avoir trahie par la loi du 31 mai? C'est une énigme qu'éclaircira peut-être la postérité, mais dont aucun contemporain n'a le secret, qu'il soit vaincu ou vainqueur. Ce qui paraît le plus évident sur le commencement de l'affaire, c'est qu'en juillet 1830 la révolution avait été faite par la bourgeoisie avec la permission du peuple, et que la révolution de février fut faite par le peuple avec la permission de la bourgeoisie. Peut-être est-il juste aussi de dire que la réaction contre la révolution commença le jour de la victoire, dans le sein du gouvernement, et qu'elle s'appela ce jour-là Lamartine; qu'Arago fit de la réaction contre Lamartine, Cavaignac contre Arago et ses amis, et la rue de Poitiers contre Cavaignac. Les projets de loi sous la République suivirent la même progression. Le premier est celui de M. Carnot; le dernier, celui de M. de Falloux. A en juger par les noms seulement, c'est faire en huit mois beaucoup de chemin.

Le point le plus remarqué du projet de M. Carnot fut l'établissement de l'instruction primaire gratuite et obligatoire [1]. C'est là, en quelque sorte,

[1] Projet de décret et Exposé des motifs, présenté le 30 juin 1848, par M. Carnot. Art. 2. « L'enseignement primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes. » Art. 6. « Dans les écoles publiques l'enseignement est gratuit. »

son caractère historique. Pour beaucoup d'esprits accoutumés à juger les doctrines par leur source, l'instruction publique gratuite et obligatoire est l'essence même de la république et du socialisme; et si on leur disait qu'une commission de la Chambre des pairs, présidée par M. le duc de Broglie, a demandé l'instruction obligatoire, que M. Victor Cousin l'a énergiquement défendue, qu'elle est établie dans les États les plus monarchiques de l'Europe, et en même temps, avec le même succès, dans quelques-uns des plus libres; que l'Église catholique s'est fait honneur en donnant gratuitement l'instruction pendant des siècles; qu'aujourd'hui même elle est de principe chez les frères des écoles chrétiennes, ils aimeraient mieux nier l'évidence que de renoncer à regarder l'instruction primaire gratuite et obligatoire comme une des plus redoutables chimères de 1848.

Outre l'obligation et la gratuité, nous devons remarquer dans le projet de M. Carnot un soin constant de traiter les filles de la même façon que les garçons. L'instruction est gratuite et obligatoire pour les deux sexes [1]. Si les institutrices sont moins rétribuées [2], c'est uniquement parce qu'on a pensé que leurs besoins étaient moins grands. Sur tous les autres points, l'assimilation est complète [3]. Nous

[1] Projet de décret, etc. Art. 2 et 6.
[2] Projet de décret, etc. Art. 16.
[3] Projet de décret, etc. Art. 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 19, 43, 49.

signalerons aussi, pour les instituteurs et les institutrices, l'établissement d'une pension de retraite calculée sur les mêmes bases que pour les autres fonctionnaires de l'instruction publique [1]. Enfin le traitement était considérablement élevé pour tous les membres de l'instruction primaire; et comme on ne comptait plus pour le parfaire sur la rétribution mensuelle des élèves payants, il en résultait une augmentation considérable du budget de l'instruction primaire, que le ministre proposait, dans l'Exposé des motifs, de porter à 47,360,950 fr., ainsi répartis : Traitement fixe des instituteurs, 31,688,000 francs; traitement fixe des institutrices, 7,524,000 francs [2]. Indemnité des instituteurs, 2,558,500 francs [3]; indemnité des institutrices, 686,350 francs; indemnité des maîtresses de couture, 2,281,000 francs [4]. Inspection des divers degrés, 1,959,100 francs; frais divers, 364,000 francs.

Faut-il l'avouer? l'élévation de ce chiffre de 47 millions, qui effrayait alors tout le monde, et qui était en effet considérable pour une époque où les finances étaient en désarroi, est peut-être ce

[1] Projet de décret, etc. Art. 11.

[2] Cette différence tient surtout à ce que le projet maintient le système des écoles mixtes.

[3] La distinction du traitement en traitement fixe et indemnité a le double but de ne pas grever à l'excès la caisse des retraites et d'augmenter l'autorité du ministre sur le personnel.

[4] Le projet attachait sagement une maîtresse de couture à chaque école mixte. Art. 18 du projet.

qui nous plaît le plus dans le projet de M. Carnot. Loin de le taxer d'exagération, nous serions tenté de le trouver insuffisant. Nous aimons la prodigalité en matière d'instruction, et l'économie dans tout le reste. Un gros budget de l'instruction primaire est, pour un État, la rançon de bien des fautes. Un jour viendra où la postérité ne voudra plus comprendre que l'instruction primaire ait prélevé 6,843,100 fr. sur un budget de plus de 2 milliards. Ces deux chiffres ainsi rapprochés doivent nous éclairer sur notre état social et nous apprendre à penser modestement de nous-mêmes.

Le projet de M. Carnot fut retiré par M. de Falloux, l'un de ses successeurs, au moment où le rapport de la commission était prêt à être déposé. M. de Falloux proposa lui-même un projet d'ensemble, qui fut voté par l'Assemblée législative, le 15 mars 1850. C'est la célèbre loi sur l'enseignement qui créait quatre-vingt-six académies et réduisait ainsi les recteurs à la condition de chefs de bureau dans une préfecture. Cette loi faisait élire l'instituteur par le conseil municipal, soit sur une liste dressée par le conseil académique du département, soit sur la présentation des supérieurs d'associations religieuses [1]. Elle rendait au curé le droit d'inspection sur l'école communale [2]. Elle donnait

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 31.
[2] Loi du 15 mars 1850, art. 18.

le droit de révocation au recteur, le droit d'interdiction au conseil académique, le droit de suspension au maire [1]. Elle ramenait le minimum du traitement à 200 fr., et accordait un supplément à tous ceux dont le traitement, joint au produit de la rétribution scolaire, n'atteignait pas 600 fr. [2]. Elle décidait que la liste des élèves non payants serait dressée chaque année par le maire, de concert avec les ministres des différents cultes [3]. Dans un but facile à comprendre, elle donnait séparément au ministre et aux conseils généraux le droit de supprimer les écoles normales. Le département pourvoyait au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres dans un établissement d'instruction primaire désigné par le conseil académique [4].

Cette loi est fort dure pour les filles. Elle oblige toute commune de huit cents âmes et au-dessus à fonder une école de filles, « si ses propres ressources lui en fournissent les moyens [5] » ; mais elle permet les écoles mixtes, ne fournit aucun subside aux écoles de filles, n'assure aucun traitement aux institutrices, et leur ôte le bénéfice de la caisse spéciale d'épargne et de prévoyance, qui est rempla-

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 33.
[2] Loi du 15 mars 1850, art. 38.
[3] Loi du 15 mars 1850, art. 45.
[4] Loi du 15 mars 1850, art. 35, § 1 et 2.
[5] Loi du 15 mars 1850, art. 51.

cée par une pension de retraite pour les instituteurs seulement [1]. Enfin elle déclare, par un article formel, que les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux religieuses [2].

La loi du 15 mars 1850 a été appréciée de la façon suivante dans *l'Ami de la Religion*, le 13 novembre 1849, lorsqu'elle n'était encore qu'un simple projet, par Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans :

« On a vainement dit, contre tout bon sens, et misérablement répété, que la loi de M. de Falloux avait été faite d'accord avec l'Université et en sa faveur. C'est contre le monopole universitaire et malgré l'Université qu'a été faite cette loi. Toutes les grandes réformes opérées par le projet de loi et qui doivent, avant peu d'années, changer profondément la face de la France, ont été des conquêtes laborieuses. Ce n'est qu'après des mois de luttes ardentes, sans cesse renouvelées, qu'on a successivement obtenu et emporté de vive force :

L'affranchissement des petits séminaires;

L'admission des congrégations religieuses non reconnues par l'État, et des jésuites expressément nommés;

L'abolition des grades;

La destruction des écoles normales;

La réforme radicale de l'instruction primaire;

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 39.
[2] Loi du 15 mars 1850, art. 49.

La dislocation profonde et irrémédiable de la hiérarchie universitaire;

La liberté des pensionnats primaires et de l'enseignement charitable;

Enfin, la grande place réservée à NN. SS. les évêques dans les conseils de l'instruction publique. »

Nous nous en tiendrons à ce commentaire [1].

[1] Voyez *Loi sur l'instruction publique*, avec un commentaire par M. Barthélemy-Saint-Hilaire, Paris, au bureau de la *Collection des Lois nouvelles annotées*, 13, rue des Maçons-Sorbonne, 1850.

CHAPITRE VIII

ÉTAT ACTUEL DES ÉCOLES PRIMAIRES EN FRANCE

Le décret organique du 9 mars 1852 ne modifie qu'en un seul point la partie de la loi de 1850 relative aux instituteurs communaux. En vertu de l'art. 51, ces instituteurs étaient nommés par les conseils municipaux, soit sur une liste dressée par le conseil académique, soit sur une présentation faite par les supérieurs de communautés religieuses. Les conseils municipaux choisissent désormais sur cette double liste, non pas l'instituteur, mais des candidats à la place d'instituteur; c'est le recteur qui nomme par délégation du ministre [1]. Dans la pratique, il nomme toujours le candidat proposé; cependant il y a lieu de signaler cet amoindrissement

[1] Décret organique sur l'instruction publique, du 9 mars 1852, art. 4.

du pouvoir électif et local au profit de l'autorité centrale. Une innovation infiniment plus grave a été introduite dans le régime de l'enseignement primaire par la loi du 14 juin 1854, actuellement en vigueur. L'art. 8 de cette loi est ainsi conçu : « Le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre. » C'est-à-dire que le préfet nomme les instituteurs, en vertu de l'art. 4 du décret organique, et qu'en vertu de l'art. 33 de la loi de 1850, il peut les réprimander, les suspendre, leur infliger une privation totale ou partielle de traitement pour un temps qui n'excède pas six mois, ou enfin les révoquer. En un mot, il exerce sur eux un pouvoir absolu.

La loi de 1833 conférait aux instituteurs une sorte d'inamovibilité. Ils l'ont perdue en 1850; mais au moins jusqu'à la dernière loi, ils étaient placés sous la main du recteur, qui est une autorité scolaire. Le recteur est le chef naturel du corps enseignant; il en fait partie; il a lui-même enseigné; il est au courant de toutes les questions d'école par profession et par devoir. Il est, dans son académie, le représentant direct du ministre de l'instruction publique et le confident nécessaire de ses intentions. Il dirige seul l'enseignement supérieur et l'ensei-

gnement secondaire, qui ont des rapports tellement étroits et tellement fréquents avec l'enseignement primaire, qu'on a peine à comprendre cette dislocation, ce recteur dont l'autorité commence aux portes du collége, ce préfet qui dirige les premières études et n'a rien à voir au delà des premières années de l'enseignement. Le recteur, qui ne nomme pas l'instituteur, et qui ne peut ni le réprimander, ni le suspendre, ni le révoquer, le dirige cependant; il l'inspecte, il le fait inspecter. Il reste son supérieur et son chef nominal; position fausse pour le recteur, qui perd la partie la plus importante de ses attributions, et n'a plus qu'une action insuffisante sur son académie; pour le préfet, chargé d'un personnel nombreux et d'un service qui demande une longue préparation, une aptitude toute spéciale; pour les instituteurs, rejetés par ce seul fait en dehors du corps enseignant et livrés pieds et poings liés à un fonctionnaire politique, hors d'état de comprendre les questions de pédagogie; pour le ministre enfin, obligé d'employer comme intermédiaires dans la partie la plus importante et la plus délicate de son administration des agents qui relèvent seulement du ministre de l'intérieur. On se demande par quel motif on a pu être conduit à introduire dans la loi une anomalie si choquante et si préjudiciable aux membres du corps enseignant et au bien du service.

A-t-on pensé que le recteur de l'académie (il n'y

en a plus que seize depuis la loi de 1854[1]) était placé trop loin des instituteurs? Cette raison ne vaudrait rien, car il a pour s'éclairer l'inspecteur de l'académie résidant au chef-lieu du département, et quoiqu'il y ait cinq ou six départements dans chaque académie, le recteur, uniquement chargé des écoles, les connaît mieux et les voit, pour ainsi dire, plus distinctement qu'un préfet étranger à la pédagogie et obligé de diriger à la fois tous les services.

A-t-on cru faire de la décentralisation en confiant les écoles à une autorité plus voisine de la commune? Rien ne serait moins sensé. Le préfet est le représentant immédiat du ministre de l'intérieur, dont il dépend d'une façon absolue. Tout ce que fait le préfet est donc fait par le pouvoir central. Quand un ministre délègue à un préfet une de ses attributions, il n'en résulte pas autre chose qu'une modification dans la manière d'exercer un pouvoir qui, transmis au préfet ou retenu par le ministre, a la même origine et la même nature. Décentraliser, c'est ôter au gouvernement une de ses attributions, soit simplement pour la supprimer, soit pour la transférer à un pouvoir électif. Mais, fonctionnaire pour fonctionnaire, c'est être dupe des mots que d'appeler décentralisation un simple déplacement d'autorité.

[1] Décret organique, etc., art. 1.

La vérité est qu'en substituant les préfets aux recteurs pour la direction des écoles, on a sacrifié l'intérêt scolaire à l'intérêt politique. Il est très-évident que si le ministre de l'instruction publique choisit bien ses recteurs, ils seront très-compétents pour administrer les écoles, et que si le ministre de l'intérieur choisit bien ses préfets, ils seront très-compétents pour administrer le département, ce qui n'implique à aucun degré la compétence pédagogique. Importe-t-il, oui ou non, de mettre un homme compétent à la tête de l'enseignement primaire? Qui oserait le nier? Le préfet est-il un homme compétent? Qui oserait le prétendre? Donc on a sacrifié les écoles à la politique. Sacrifier les écoles, si peu que ce soit, c'est une entreprise bien hardie. Il faut que les exigences de la politique soient bien impérieuses pour expliquer ou pour atténuer ce qu'il y a de grave dans une telle entreprise.

De quoi s'agit-il? D'empêcher, ou d'exiger? Craint-on que les instituteurs ne contrarient l'action du gouvernement? Peut-être, en effet, en 1848, avaient-ils quelque influence, non comme instituteurs, mais comme citoyens éclairés et honnêtes. Le gouvernement et les partis se sont bien exagéré cette influence, soit pour y compter, soit pour la redouter. Le clergé seul avait lieu de la craindre à cette époque, comme une puissance rivale, quoique très-inférieure. Aujourd'hui, de bonne foi, peut-on croire que les instituteurs gêneraient le préfet, si, au lieu

de dépendre de lui, ils rentraient sous le gouvernement de leur chef naturel qui est le recteur? La supposition est ridicule. C'est donc un service que l'on veut, un service électoral sans doute. Cela est triste à penser.

On dirait vainement que les préfets, les sous-préfets et les maires se gardent bien de transformer les instituteurs communaux en agents d'élection. Il suffit que la loi leur en donne les moyens, que les maîtres d'école soient gouvernés par un fonctionnaire politique, et qu'ils puissent être récompensés ou punis pour des raisons politiques. Cet état de choses leur enlève toute sécurité et toute dignité, et nuit essentiellement à la prospérité de l'enseignement primaire.

Maintenant il est juste de reconnaître que, si l'on n'a rien fait depuis dix ans pour relever la situation morale des instituteurs, on s'est beaucoup occupé de leur situation matérielle. Un premier décret, rendu en 1853, avait permis au ministre d'élever le traitement des instituteurs les plus méritants à 700 fr. après cinq ans de service, et à 800 fr. après dix ans. Il est bien entendu que, quand on parle du traitement des instituteurs, il s'agit de leur revenu total, quelle qu'en soit la provenance, et que, par conséquent, le montant des rétributions scolaires y est compris. Le nombre des instituteurs ainsi avantagés ne pouvait dépasser le dixième du nombre total des instituteurs communaux de la circonscrip-

tion académique[1]. Un second décret, en date du 19 avril 1862, sur la proposition de M. Rouland, a modifié en trois points le décret de 1853. Premièrement, le minimum de 700 fr. est rendu obligatoire pour tous les instituteurs après cinq ans de service[2]; secondement, le ministre est autorisé à élever le traitement minimum du vingtième des instituteurs à 800 fr. après dix ans de service, et à 900 fr. après quinze ans[3]. Ainsi la règle est maintenant celle-ci : Le minimum obligatoire est de 600 fr. pendant les cinq premières années, et de 700 fr. après cinq ans de service révolus. Ce minimum peut être porté à 800 fr. au bout de dix ans, et à 900 fr. au bout de quinze ans, mais seulement pour le vingtième des instituteurs, et à titre de faveur et de récompense. Une autre innovation, qui ne mérite pas moins d'éloges, est celle qui a remplacé la caisse de prévoyance par une pension de retraite, calculée sur les mêmes bases que la retraite de tous les autres fonctionnaires publics. Il y a bien longtemps que cette institution d'une retraite pour les instituteurs était demandée. M. de Vatimesnil avait fait, en 1828, quelques efforts demeurés impuissants pour y parvenir[4]. Les vieux maîtres, les pères de famille,

[1] Décret du 31 déc. 1853, art. 5.
[2] Décret du 19 avril 1862, art. 1.
[3] Décret du 19 avril 1862, art. 2 et 3.
[4] Circulaire adressée aux recteurs le 28 février 1828, par M. de Vatimesnil, ministre de l'instruction publique.

criaient contre cet odieux abandon. Le bon sens et la justice criaient plus haut encore. On le voit maintenant, il ne s'agissait que de vouloir. Tout en applaudissant à ces améliorations, relativement très-considérables, on ne peut s'empêcher de regretter que l'élévation du minimum à 800 et 900 fr. après dix et quinze ans de service soit facultative et non obligatoire, et ne puisse concerner que le vingtième des instituteurs. Le ministère de l'instruction publique fait ce qu'il peut, avec un budget indigent. Les dépenses de l'enseignement public sont 18 fois moins fortes que celles de la guerre; si nous ne parlions que des dépenses de l'enseignement primaire, il faudrait dire qu'elles sont 53 fois moins fortes; en d'autres termes, que, quand nous dépensons 1 franc pour les écoles, nous en dépensons plus de 53 pour l'armée. Il est défendu, dans ces conditions, de rêver la création de nouvelles écoles, et difficile assurément de garantir à tous les instituteurs comptant quinze ans de service la somme énorme de 900 fr. de traitement annuel, qui représente plus de 2 fr. 45 c. par jour, une fortune ! Il est malheureux aussi, on voudra bien le reconnaître, qu'il soit impossible, avec la meilleure volonté du monde, de trouver quelques centaines de mille francs pour suppléer à l'insuffisance de la caisse des retraites jusqu'au moment où le montant des retenues opérées sur le traitement des instituteurs permettra d'élever leur pension aux deux tiers de leur traitement d'acti-

vité. Il ne faut pas oublier que le taux de la retraite, en 1863, n'a été que de 68 fr.; qu'il y a encore en France 19,423 instituteurs dont le traitement est inférieur à 700 fr., et 2,120 instituteurs suppléants dont le traitement n'atteint pas 600 fr. Certes, personne ne songe à demander un gros traitement pour un instituteur de village ; on ne veut pas l'élever au-dessus de sa condition. Mais, au taux actuel des subsistances, il est impossible qu'il vive convenablement avec 600 fr. de revenu, quand il a de la famille. Le minimum de 700 fr., qu'il atteint au bout de cinq ans de service, ne lui donne pas tout à fait 1 fr. 80 c. par jour [1]. Il est moins payé qu'un gendarme ou un préposé des douanes. Cet état de choses constitue une injustice manifeste; il nuit gravement aux progrès de l'instruction primaire, car il est hors de doute qu'un instituteur mal nourri, inquiet pour sa famille, exposé à faire des dettes, ne peut apporter le zèle et l'attention nécessaire dans ses délicates et laborieuses fonctions ; enfin la misère du maître exile de la classe une partie des en-

[1] La moyenne du revenu d'un instituteur diplômé, en Angleterre, est de 100 liv. (2,500 fr.) ; dans le pays de Galles, elle dépasse 78 liv. (1,950 fr.). La moyenne du revenu des instituteurs non diplômés varie entre 48 liv. (1,200 fr.) et 62 liv. (1,550 fr.). En Ecosse, les instituteurs des écoles presbytériennes ont une moyenne de 69 liv. (1,725 fr.).

La moyenne du revenu des institutrices diplômées dépasse 62 liv. Pour les institutrices non diplômées, elle descend à 34 liv. 19 s. 7 d. (environ 870 fr.). M. Reyntiens, l'*Enseignement primaire et professionnel en Angleterre et en Irlande*. Paris, 1864, p. 44 *sqq.* et p. 193.

fants indigents, parce que les préfets chargés de fixer le nombre des élèves gratuits pour chaque commune sont constamment retenus par la nécessité de ne pas abaisser outre mesure le produit de la rétribution scolaire[1]. Depuis trente ans que le mal existe, et il faut se hâter de reconnaître que le mal était beaucoup plus grand il y a trente ans qu'aujourd'hui, les défenseurs du budget, les ennemis des grandes dépenses, qui, battus sur l'armée et les travaux publics, se rejettent sur les écoles pour faire des économies, répondent que l'instituteur peut faire en même temps autre chose, qu'il a la ressource du cumul. Cela paraissait superbe en 1833. Il sera secrétaire de mairie, sacristain, chantre de paroisse! On dirait qu'après la classe faite, l'instituteur ne sait plus quel emploi donner à son temps et à ses forces. C'est si peu de chose, en effet, que d'enseigner la lecture, l'orthographe et le calcul pendant sept heures par jour! On avait alors une sainte horreur du cumul pour tout le monde, hormis pour l'instituteur; exception bizarre. Secrétaire de mairie, cela veut dire, la plupart du temps, valet de M. le maire; sacristain ou bedeau, c'est tout un dans les campagnes, et, quoi qu'on en dise, il s'agit presque toujours, entre autres choses, de balayer l'église et de sonner les cloches. En tout cas, il est clair que le sacristain est dans la dépendance abso-

[1] Décret du 31 décembre 1853, art. 13.

lne du curé ou du desservant. C'est bien cela qu'on cherchait; c'est à cela qu'on tient, et c'est bien aussi contre cela que nous réclamons. Soyons donc une bonne fois assez fiers et assez intelligents pour débarrasser la noble profession d'instituteur de toute cette domesticité!

On s'étonne quelquefois de la passion avec laquelle les amis de l'instruction défendent la cause des instituteurs. C'est que tout est là; c'est tout l'avenir. C'est le maître qui est l'école. Avoir de bons maîtres! Le reste... il n'y a pas de reste. Il faut donc créer des vocations, créer une véritable carrière. Qui parle de richesses ou d'honneurs? Il s'agit bien de cela! La dignité et le bien-être suffisent. La dignité surtout est nécessaire; il n'y en a pas sans une certaine indépendance. Savons-nous ce que c'est que l'instruction, que nous voulions confier nos enfants à des hommes dont toute la moralité consisterait à obéir à la loi, à ne pas blesser les convenances et à suivre les règlements? Qu'est-ce qu'obéir à la loi? Cela ne s'appelle même pas être honnête homme, c'est simplement ne pas être un malfaiteur. Tout le monde obéit aux convenances; il suffit d'avoir appris quelque chose : vertu de surface, qui même frise parfois l'hypocrisie. Quant à la toute-puissance des règlements, que nous n'admettons nulle part, c'est surtout pour les écoles qu'elle est une dérision! Les règlements peuvent être une arme contre l'instituteur incapable ou né-

gligent; ils ne sont qu'une lourde entrave pour le maître qui sait son métier et qui l'aime. Il faut être en vérité bien aveugle pour attacher tant d'importance à ce que les leçons soient récitées de huit à neuf heures, la page d'écriture commencée à neuf heures seulement et finie à neuf heures et quart, l'orthographe enseignée dans la dernière demi-heure! Sommes-nous en Chine? Gardez toutes ces belles prescriptions pour vos bureaux, où elles sont de mise; et quand vous investissez un homme de la mission de faire des citoyens, laissez-lui assez de liberté dans sa fonction, assez d'indépendance dans sa position, pour qu'il se sente responsable et capable. Faites, si vous pouvez, qu'il soit, dans son école, un peu moins fonctionnaire et un peu plus père. Vous avez beau entasser décision sur décision et circulaire sur circulaire; c'est de l'administration tout cela; ce n'est pas de l'école. Vous êtes chargés de la lourde responsabilité de l'enseignement populaire en France? Votre devoir est tout tracé; vous n'en avez qu'un, un seul, mais redoutable : choisir des hommes! Le jour où vous serez sûrs que votre recrutement est bon et qu'il y a dans chaque école un homme suffisamment éclairé et profondément dévoué, soyez tranquille sur vous-mêmes et sur l'avenir du pays; et si ce jour-là on peut entasser en un monceau les règlements, les circulaires, les comptes rendus de quinzaine et de trimestre et toutes les paperasses de la science pédagogique,

qu'on en fasse un feu de joie. L'école n'est ni un régiment, ni un couvent, ni un bureau; c'est une famille!

Une plaie profonde, à signaler encore, de notre enseignement primaire, c'est la quantité de communes dépourvues de maisons d'école. On peut juger par-là combien l'action de la loi est lente. La loi de 1833 fait une obligation aux communes de construire une maison d'école. Au bout de trente et un ans, 10,119 communes sont obligées de louer un local pour y installer, en camp volant, l'instituteur et ses élèves. Ce local fût-il bien choisi, vaste, aéré, commode, l'école n'y est qu'une aventure. Elle n'est une institution qu'à condition d'être chez elle. Un temple, une mairie, une école, voilà la commune. « L'expérience prouve, dit l'*Exposé de la situation de l'Empire*, qu'une école publique n'est véritablement constituée que lorsqu'elle se trouve à l'abri des variations et de l'instabilité auxquelles les propriétés particulières sont nécessairement exposées. La dépense à laquelle donnerait lieu l'acquisition ou la construction d'une maison d'école dans ces 10,119 communes ne s'élèverait pas à moins de 80 millions, et l'État serait, selon toute probabilité, obligé de concourir à la dépense pour une somme de 38 millions [1]. »

Et le ministre ajoute : « Cette situation n'a rien

[1] *Exposé de la situation de l'Empire*, novembre 1863, p. 68.

de décourageant. » Il a raison. 38 millions aux maisons d'école, ce n'est rien, c'est moins que rien, pour un peuple qui, en ce même moment, donne 26 millions, avant de compter, à l'Opéra de Paris.

Seulement, il ne faut plus ajourner! Tout peut attendre, excepté les écoles. 10,119 communes ne sont pas propriétaires de leur maison d'école, 1,895 communes envoient leurs enfants à l'école dans la commune voisine, 1,018 communes n'ont ni écoles, ni instituteurs. « Les moyens d'instruction, dit l'*Exposé de la situation de l'Empire*, y font complétement défaut. » Certes, ce sont de petites communes. Il y a, en France, des communes de moins de 100 habitants [1] ! La barbarie s'est réfugiée dans ces 1,018 communes de France, où l'on est tout juste aussi avancé que dans le Soudan et la Cafrerie. N'est-il pas merveilleux qu'on prétende se consoler d'une telle situation par la petitesse des communes, et par une prétendue impuissance de notre malheureux budget de 2 milliards?

Enfin il y a toute la question des écoles de filles, et les 18,187 écoles mixtes. Mais ceci, c'est tout un monde.

[1] D'après la statistique de M. Legoyt, la France contenait, en 1855, 36,835 communes, dont 433 avaient moins de 100 habitants, 2,560 moins de 200, 4,157 moins de 300.

CHAPITRE IX

IL FAUT DONNER A L'INSTRUCTION PRIMAIRE TOUS LES MILLIONS DONT ELLE A BESOIN, ET NE PAS LES REGRETTER.

La France, depuis dix ans, ne ménage guère ses revenus; les malveillants prétendent même qu'elle entame son capital. Elle a sur pied une armée de 400,000 hommes, qu'elle pousse quelquefois à 420,000; elle n'entretient pas moins de 259 navires armés au lieu de 188, qui est le chiffre normal; elle double, triple et quadruple les traitements de ses grands fonctionnaires. Elle a des flottes en Chine, en Cochinchine, au Mexique. Elle a encore à Rome une armée dont la présence, nous dit-on, cessera d'être utile dans deux ans. Elle donne 300 millions au Mexique sans sourciller; elle en a jeté 26, comme cadeau de baptême, dans

les fondations du nouvel Opéra. Elle trouve chaque année, dans son trésor inépuisable, 1,500,000 fr. pour les théâtres de Paris, 15 millions pour les maisons de détention, 5 millions et davantage pour le pénitentiaire de Cayenne. Puisque les millions ne nous coûtent plus rien, ne pourrions-nous en ajouter 5 ou 6 au maigre budget de l'instruction primaire?

On s'étourdit avec ce chiffre de 6,843,100 francs inscrit au budget des dépenses ordinaires pour 1864. Comparons-le, pour rabattre cette joie, au budget de l'instruction primaire dans d'autres États. En Angleterre, pour l'Angleterre et l'Irlande seules, environ 27 millions d'habitants, l'État donne à l'instruction primaire 25 millions. En Belgique, pour 4,500,000 habitants, l'État donne plus de 3 millions. A Genève, pour 66,000 habitants, l'État donne 97,000 francs. A New-York, pour 3,851,563 habitants, l'État donne 4,395,387 dollars (près de 22 millions); au Massachussets, pour 1,231,066 habitants, l'État donne 3,100,000 dollars (15,500,000 francs). Si la France, au lieu de 7,500,000 francs, donnait 100 millions, elle ne serait ni au premier, ni au second rang. Qu'on n'essaye pas de ranger en ligne de compte l'apport des départements et des communes, parce qu'alors notre infériorité serait encore plus marquée. Les 25 millions de l'Angleterre ne sont pas à proprement parler un budget, c'est un subside donné par l'État à

celles des écoles qui consentent à le recevoir. Il faudrait énumérer toutes les fondations, toutes les dotations paroissiales ou privées, toutes les associations charitables qui concourent à l'entretien des écoles, la liste en serait formidable. M. Dechamps, dans un discours à la Chambre des représentants belges [1], en portait le chiffre à 40 millions, ce qui ferait 65 millions avec le subside, sans compter les taxes. L'instruction primaire est bien autrement riche en Écosse [2]. M. le général A. Morin a établi [3], pour différents États de l'Europe, la proportion des sommes affectées au service de l'instruction publique et aux services militaires de terre et de mer. Dans la liste, nous venons bien loin après l'Autriche, la Prusse, la Bavière, le grand-duché de Bade. Chez nous-mêmes, n'est-ce pas à mourir de honte, que

[1] Séance du 13 février 1863.

[2] Cf. Biot, *Instruction élémentaire en Ecosse.*

[3] *Séance annuelle des cinq Académies de l'Institut*, 16 août 1864. Discours de M. le général A. Morin, p. 23. Nous reproduisons ici ce document.

INDICATION DES ÉTATS	PART PROPORTIONNELLE DU BUDGET DE L'ÉTAT ALLOUÉE AUX SERVICES	
—	Militaire.	de l'Instruction publique.
	—	—
France	0.295	0.011
Autriche	0.270	0.019
Prusse	0.276	0.014
Bavière	0.219	0.022
Wurtemberg	0.218	0.047
Saxe	0.214	0.037
Grand-duché de Bade	0.182	0.033
Royaume de Hanovre	0.128	0.013

notre budget de la guerre, comparé à celui de l'instruction publique, soit dans la proportion de 295 à 11? Oui, sans doute, ce triste chiffre de 6,843,100 fr., inscrit au budget des dépenses ordinaires et extraordinaires, a encore l'air de quelque chose quand on le compare aux 5,000 fr. du premier Empire, aux 50,000 fr. de la Restauration. Mais, vraiment, de quoi s'agit-il? De triompher des fautes de nos pères, ou de remplir aujourd'hui notre devoir? Ce n'est pas aux défaillances du passé qu'il faut songer, c'est aux besoins du présent. Il ne nous sied pas de faire les pauvres et les timorés en matière d'éducation, quand nous sommes généreux et prodigues à tout propos, et souvent hors de propos. Si un père de famille se faisait bâtir des palais et des colonnades, et venait nous dire ensuite : « Je ne puis donner des maîtres à mon fils, parce que l'argent me manque, » comment jugerions-nous cette conduite et cette morale? Prenons garde de faire une colonnade à notre maison et de ne pas donner de maîtres à nos enfants, car nous ne pourrions nous laver d'une telle infamie, ni devant Dieu, ni devant les hommes. Un peuple, comme une famille, a ses enfants. Il doit avoir pour eux les mêmes entrailles, il a envers eux les mêmes devoirs. Nous souffrons encore, dans tous nos intérêts et dans notre amour-propre national, des fautes de nos pères, dont nous ne saurions être responsables. Nous souffrirons encore plus de la décadence des générations

qui s'élèvent. Mais ces générations, nous les avons dans les mains [illegible]e décadence, il dépend de nous de la prévenir. Toutes ces vérités sont évidentes. On dirait volontiers à ceux qui les oublient ou les négligent et se croient encore bons citoyens : « Où donc mettez-vous la patrie? »

DEUXIÈME PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION DES FILLES

CHAPITRE PREMIER

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DES FILLES N'EST PAS A AMÉLIORER, IL EST A CRÉER.

Si nous étions dans un pays assez intelligent pour donner à l'instruction primaire tous les millions dont elle a besoin, et pour ne pas les regretter, et qu'on nous demandât ce qu'on peut et ce qu'on doit faire avec un gros budget, nous ajournerions volontiers toutes les réformes de détail, et nous ferions tenir tous nos vœux en deux mots :

Créer l'instruction des filles ;

Rendre l'instruction obligatoire.

On commence à se préoccuper sérieusement de l'éducation des filles. Il a fallu longtemps pour en venir là. La Convention voulait élever les filles pour la liberté ; elle les traitait, en tout, comme les gar-

çons. « Les écoles primaires ont pour objet de donner aux enfants de l'un et l'autre sexe l'instruction nécessaire à des hommes libres[1]. Il y aura une école par 1,000 habitants. Chaque école sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. Il y aura, en conséquence, un instituteur et une institutrice[2]. Le salaire des institutrices sera de 1,000 livres dans les petites communes et de 1,200 livres dans les communes dont la population s'élève au-dessus de 20,000 habitants. » Voilà comment la Convention s'y prenait, sur le papier. Il faut lui savoir gré d'avoir posé les vrais principes, quoique le temps et les moyens lui aient manqué pour les faire passer dans la pratique. L'Empire, qui créa l'Université, négligea l'instruction primaire; il ne fit rien en ce genre, même pour les garçons : les plus riches allèrent au collége, en payant; l'État apprit gratis l'exercice aux plus pauvres. Les filles devinrent ce qu'elles purent. La Restauration ne parle des filles que pour proscrire les écoles mixtes, sans chercher les moyens de les remplacer[3]. Elle semble, dans toutes ses circulaires, donner moins des ordres que des conseils, en gouvernement qui, n'ayant jusqu'en 1829, dé-

[1] Décret de la Convention, du 17 novembre 1794, art. 1.

[2] Décret de la Convention, du 17 novembre 1794, art. 2, 7, 10. La loi du 7 brumaire an II (28 octobre 1793) fait nommer l'instituteur, sur une liste d'éligibles, « par une assemblée composée des pères de famille, des veuves, des mères de famille et des tuteurs. » (Art. 16.)

[3] Ord. du 29 fév. 1816, art. 32.

pensé que 50,000 fr. par an pour toutes les écoles du royaume, n'avait pas le droit de se montrer trop impérieux[1]. Nous avons vu que le législateur de 1833 négligea complétement les filles. Ce ne fut pas la faute du ministre : la Chambre lui imposa ce sacrifice. Elle voulut faire l'économie de quelques centaines de mille francs. C'était bien aimer l'économie et bien mal comprendre l'intérêt de la société et le devoir de l'État.

L'ajournement de l'éducation pour les filles dura jusqu'au 30 juin 1848[2]. Les filles eurent ce jour-là le même bonheur et le même malheur qu'en 1794; car elles furent traitées en égales dans un projet de loi qui ne fut pas même discuté. Depuis ce

[1] Circulaire du comte Decazes, ministre de l'intérieur, du 3 juin 1819. « Plus les résultats obtenus par l'application des dispositions de l'ordonnance de 1816 ont été heureux, et plus on regrette que celles de ces dispositions qui en étaient susceptibles n'aient point été étendues aux écoles de filles, qui, moins nombreuses que les premières, mais non moins intéressantes, appellent aussi la sollicitude de l'autorité. » L'année suivante, l'autorité n'avait guère réussi, puisque le nouveau ministre de l'intérieur, M. Siméon, constatait encore « l'état déplorable de l'instruction élémentaire dans les campagnes. » (*Instruction* du 19 juin 1820.) En 1828, M. de Vatimesnil, en transmettant aux préfets l'ordonnance du 21 avril, insiste sur l'art. 21, qui a pour but de rendre toutes les dispositions de l'ordonnance applicables aux écoles de filles; puis il ajoute : « Jusqu'à présent, monsieur le préfet, un très-grand nombre d'enfants, principalement de la classe indigente, ont été privés de l'instruction élémentaire. Il importe de mettre enfin à exécution les art. 14 et suivants de l'ordonnance de 1816... » Chaque circulaire de ministre, le préambule de chaque ordonnance, est un cri de détresse, malheureusement trop justifié par les faits.

[2] Projet de loi présenté à l'Assemblée constituante, le 30 juin 1848, par M. Carnot, ministre de l'instruction publique.

temps, on a pris beaucoup de souci des garçons et de leurs maîtres. Nous avons vu que le minimum de leur traitement, qui était de 200 fr. en 1833, a été élevé à 600 fr., et même, dans certaines conditions, à 700, 800 et 900 fr.; mais on n'a rien fait pour les institutrices. La loi du 15 mars 1850 consacre son cinquième chapitre tout entier aux écoles de filles: c'est une législation bien facile à résumer. Le meilleur article est celui qui oblige les communes de 800 âmes et au-dessus à fonder au moins une école de filles. L'article ajoute : « Si ses propres ressources lui en fournissent les moyens » ; ce qui signifie très-explicitement que les communes n'ont rien à attendre, pour un si mince intérêt, ni du département ni de l'État[1]. Du reste, toutes les dispositions de la loi relatives aux écoles de garçons et aux instituteurs sont déclarées applicables aux écoles de filles et aux institutrices, « à l'exception des art. 38, 39, 40 et 41[2]. » Pour bien comprendre la portée de cette exception, il faut se remettre sous les yeux les quatre articles qui, seuls, ne s'appliquent pas aux institutrices. L'art. 38 est celui qui assure aux instituteurs un minimum de traitement. L'art. 39 fonde pour eux une caisse de retraite. L'art. 40 rend les dépenses de l'école obligatoire pour la commune, et, en cas d'insuffisance des ressources

[1] Art. 51.
[2] Art. 50.

locales, prescrit l'intervention du budget départemental et du budget de l'État; enfin, l'art. 41 dispose que la rétribution scolaire sera perçue dans la même forme que les contributions publiques directes[1]. Ainsi on applique aux écoles de filles toutes les dispositions de la loi, à l'exception de celles qui sont favorables. On croirait que le but du législateur a été de rendre la carrière impossible, et de fermer toutes les écoles, sans l'art. 49, qui est une révélation, et dont voici les termes : « Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État. « Depuis cette loi mémorable, les institutrices n'ont plus aucun droit légal. Les communes leur accordent une indemnité quand elles le jugent à propos. Elles figurent au budget pour une somme de 360,000 fr., sous le titre d'encouragements et secours. Un ministre, à force d'industrie, est venu à bout d'épargner une petite somme et de la distribuer en secours aux plus malheureuses. Voilà jusqu'où s'est étendue la munificence de l'État.

[1] La loi du 14 juin 1859 a pour but d'étendre de nouveau aux écoles de filles le bénéfice de l'article 41 de la loi du 15 mars 1850. C'est une marque de sollicitude pour les écoles de filles ; mais on remarquera que si cette loi de 1859 leur accorde une permission, elle ne leur accorde point d'argent.

CHAPITRE II

LES ÉCOLES MIXTES

Le nombre des écoles publiques de garçons est supérieur à celui des communes de France ; il y en a 37,874 pour 37,500 communes. Quant aux écoles publiques de filles, on n'en compte, en tout, que 13,766. Cela fait, en faveur des garçons, une différence de 24,108 écoles.

Ce chiffre serait inexplicable sans les écoles mixtes. Une école mixte, comme nous aurons occasion de le démontrer plus tard, n'est pas une école pour les deux sexes; c'est une école de garçons qui reçoit des filles. Il y en a 18,147. En tenant compte de tout, nous avons donc en France 19,727 écoles qui ne reçoivent que des garçons, 13,766 écoles qui ne reçoivent que des filles, et 18,147 écoles qui re-

çoivent à la fois des garçons et des filles, ou écoles mixtes.

Si l'on retranche du nombre total des communes (37,500), les 13,766 écoles de filles, on trouve qu'il y a 23,734 communes qui n'en ont pas. Et si, de ce dernier chiffre, on retranche 18,147 pour les écoles mixtes, on arrive à ce résultat définitif, qu'il y a en France, à l'heure qu'il est, 5,587 communes où les filles n'ont pas d'écoles communales et ne sont pas admises dans l'école communale des garçons.

On pourra dire que ce sont de petites communes, de pauvres communes, des communes arriérées, qui ne sentent pas le besoin de l'instruction. Si elles sont arriérées, qu'on les civilise ; si elles sont pauvres, qu'on les aide. Parce qu'elles sont les plus malheureuses, ce n'est pas précisément une raison pour les oublier ou les abandonner. Ce qu'on appelle, en général, une petite commune, est une grande commune avec une petite population. Ces 5,587 communes, qui en 1864 ne fournissent aux filles aucun moyen de s'instruire, représentent donc une partie très-considérable du territoire. C'est un fait douloureux qu'on ne peut nier, qu'on ne pourrait honnêtement songer à atténuer. Toutes les lois portant ouverture d'un nouveau crédit devraient être terminées par ces mots : « N'oublions pas qu'il reste encore en France 5,587 communes où les filles n'ont aucun moyen de s'instruire. »

Mais peut-on dire qu'il y a véritablement des

écoles de filles dans les 18,147 communes qui n'ont que des écoles mixtes? Et les communes en apparence les plus heureuses, celles qui ont pour les filles des écoles exclusives, ont-elles au moins des institutrices capables, des écoles bien tenues? Il n'en est rien malheureusement. Les écoles mixtes sont dangereuses pour les mœurs, insuffisantes pour l'éducation; et quant aux écoles spéciales de filles, les institutrices qui les dirigent sont, presque partout, indignement traitées : on ne peut s'étonner de la faiblesse de l'instruction qu'on y reçoit; les enfants sortent de la plupart de ces écoles sachant à peine lire et écrire et mal préparées pour les grands et sérieux devoirs qui les attendent.

Nous avons vu le principe des écoles mixtes constamment condamné sous l'ancienne monarchie. Elles existaient cependant, malgré les prohibitions, par la difficulté d'avoir des institutrices. Quand l'Assemblée constituante s'occupa d'organiser l'enseignement primaire, elle ne manqua pas de prescrire la séparation des sexes; mais prévoyant que, dans la plupart des communes rurales, on n'aurait pas d'institutrices sous la main, elle se résigna à tolérer la présence des filles de six à huit ans dans les écoles de garçons. Le rapporteur fut M. de Talleyrand, ancien évêque d'Autun, promis à de si hautes et si étranges destinées. A peine le rapport fut-il déposé, que les maîtres de pension de Paris publièrent un mémoire pour combattre précisément cette

promiscuité. M. de Talleyrand avait dit que, jusqu'à l'âge de huit ans, la morale est à peu près désintéressée dans l'affaire, et il est difficile de ne pas être de son avis. Les maîtres de pension de Paris, qui se prétendaient bien renseignés, étaient au contraire remplis d'alarmes. A les entendre, M. de Talleyrand regardait comme accomplie la régénération sociale qui venait à peine de commencer. « Lorsque nos sages et bonnes lois auront ramené les mœurs à leur ancienne simplicité, à leur pureté originaire; enfin lorsque nous verrons revivre l'âge d'or parmi nous, peut-être verrons-nous aussi, comme nos fortunés aïeux, le tendre agneau bondir et se jouer au milieu des loups, qui auront oublié leur ancienne voracité; nous serons alors sans inquiétude, comme M. de Talleyrand, sur le mélange des sexes[1]. » M. de Talleyrand pouvait dire pour sa défense que ces loups étaient des garçons dont les plus âgés n'avaient que treize ans. Son erreur était plutôt de croire que les filles tireraient quelque utilité d'une tolérance si restreinte. Est-ce bien la peine d'entrer à l'école, quand on doit en sortir à huit ans? L'école, dans cette condition, est-elle une école, et n'est-elle pas plutôt une garderie? Et ne

[1] *Observations* sur le Rapport que M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, a fait à l'Assemblée nationale les 10, 11 et 17 septembre 1791, suivies d'un *Plan d'Instruction primaire nationale*, présentées à l'Assemblée nationale par les maîtres de pension de Paris, 1791.

valait-il pas mieux se montrer jusqu'au bout fidèle aux principes[1] ?

Il n'est pas fort étonnant que le gouvernement de 1802, qui ne faisait rien ou presque rien pour les garçons, n'ait rien fait non plus pour les filles. L'orateur du gouvernement, c'était Fourcroy, en donna de singulières raisons. « Le projet de loi, dit-il dans la séance du 20 floréal an X (30 avril 1802), ne s'occupe point de l'instruction des filles ; mais ne prévoit-on pas que, dans les communes auxquelles cette organisation est confiée, on ne négligera pas de faire ce qui est convenable à cet égard ? Ne sait-on pas encore que c'est dans les familles que cet apprentissage domestique, comme celui des ouvrages qui conviennent aux filles, s'établit naturellement ? Est-il besoin de dire que, dans les villes, les deux genres d'écoles ont toujours été distingués pour les deux sexes, et qu'il eût été superflu d'énoncer cette distinction ? » Voilà un directeur général de l'instruction publique qui croit que, pour organiser l'enseignement des filles, il n'y a pas autre chose à faire que de prescrire la séparation des sexes. Il croit, en outre, qu'il est inutile de prescrire cette séparation, « parce qu'elle a toujours eu lieu. » Il convient, du reste, qu'elle n'a eu lieu que dans les

[1] Dans plusieurs pays du Nord, où l'on a des écoles mixtes, elles présentent moins d'inconvénients qu'en France. L'auteur de la *Vie de village en Angleterre*, un excellent livre, plein d'idées et de sentiments justes, fait l'apologie de ces sortes d'écoles (p. 39). Il y a toujours, en matière d'éducation, des principes généraux et des nécessités locales.

villes, mais cela semble lui suffire. Est-ce parce qu'il regarde la morale comme le privilége particulier des villes? ou parce qu'il prévoit qu'il n'y aura dans les campagnes ni écoles séparées, ni écoles mixtes? Il n'était guère dans le tempérament du premier consul de s'en rapporter aux communes ou de s'en fier à l'usage pour les choses qui lui tenaient au cœur.

L'ordonnance du 29 février 1816 est bien près de s'en rapporter, comme Fourcroy, à la sollicitude des communes et à celle des familles, pour tout ce qui touche aux écoles de filles; elle ne réserve qu'un seul point, c'est celui des écoles mixtes, qu'elle proscrit absolument dans son art. 32, ainsi conçu : « Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement. » Il n'est pas fait autre mention des filles dans une ordonnance de quarante-deux articles, où tout ce qui concerne l'instruction des garçons est réglé d'une facon très-minutieuse. Si nous avions à commenter cette abstention et cette proscription, nous les expliquerions ainsi : Indifférence pour l'instruction, sollicitude pour la morale. C'est seulement en 1819, sous le ministère de M. Decazes, qu'on rendit applicable aux écoles de filles l'ordonnance du 29 février 1816, en substituant toutefois à l'intervention du recteur celle de l'autorité administrative [1]. M. Decazes ne

[1] Circulaire adressée aux préfets par le ministre de l'intérieur, le 3 juin 1819.

fut pas obéi. Il a grand soin, dans sa circulaire, de renouveler la proscription des écoles mixtes. La séparation des sexes paraissait d'une telle importance au gouvernement de la Restauration qu'un des plus éminents ministres de l'intérieur, M. Lainé, prévoyant le cas où il serait impossible de se procurer une institutrice ou même un second instituteur, conseille expressément de partager la journée entre les deux sexes et de consacrer le matin aux garçons et le soir aux filles[1].

Malgré tant d'efforts, il résulte du rapport de M. Lorain que les écoles mixtes étaient fort nombreuses dans les campagnes, et même dans les villes, jusqu'en 1833. Dans onze communes de l'arrondissement de Saint-Flour, des religieuses appliquant à rebours le principe de M. de Talleyrand, recevaient parmi les filles des garçons de cinq à dix ans; tout à côté, dans d'autres communes du Cantal, des sœurs moins scrupuleuses conservaient les garçons jusqu'à quinze ans[2]. L'inspecteur de l'arrondissement de Schelestadt signale au contraire la présence de grandes filles dans les écoles de garçons[3]. Celui d'Abbeville a trouvé dans plusieurs écoles des filles de quinze à seize ans mêlées à des garçons du même âge[4] : on avait pourtant

[1] Circulaire du ministre de l'intérieur aux préfets, du 20 mai 1816.
[2] Rapport de M. P. Lorain, p. 326.
[3] Rapport de M. P. Lorain, p. 328.
[4] Rapport de M. P. Lorain, p. 329.

des écoles de filles; mais les parents préféraient les écoles de garçons, parce qu'ils croyaient l'instituteur plus capable. Il en était ainsi dans beaucoup de localités[1]. A Paix, arrondissement de Mézières, où il y avait une école de garçons et une école de filles, l'école de filles était tenue par un homme[2]. A Perthes, arrondissement de Rethel, l'inspecteur prétendait avoir vu quatre-vingts élèves, garçons et filles, entassés au fort de l'hiver dans un espace de douze pieds carrés[3]. Dans le Cher, un inspecteur avait trouvé deux filles de seize à dix-sept ans enfermées seules dans une chambre avec un jeune homme du même âge, pendant que l'instituteur, qui cumulait avec cet emploi celui de sacristain, était allé servir la messe[4]. Dans une commune du canton de Vanves, Eure-et-Loir, la classe était si étroite que les petites filles étaient obligées de monter sur les tables pour aller à leurs places[5]. Dans tout l'arrondissement de Mortagne, les garçons et les filles étaient réunis dans les écoles aux mêmes heures et sans séparation bien distincte. Plusieurs des instituteurs étaient célibataires[6]. On en citait un (à B..., dans l'arrondissement de Bazas, Gironde) qui, à

[1] Rapport de M. P. Lorain, p. 329.
[2] Rapport de M. P. Lorain, p. 328.
[3] Rapport de M. P. Lorain, p. 328.
[4] Rapport de M. P. Lorain, p. 328.
[5] Rapport de M. P. Lorain, p. 328.
[6] Rapport de M. P. Lorain, p. 329.

dix-neuf ans, avait des écolières de quatorze[1]. Dans plusieurs communes on avait été obligé de dissimuler des faits trop affligeants, afin d'éviter le scandale[2]. L'immoralité venait quelquefois des maîtres eux-mêmes. L'administration, constituée sur des bases excellentes par la loi du 28 juin 1833, s'efforça d'obtenir la séparation des sexes; elle agit constamment dans ce sens; mais elle n'en fit pas, comme la Restauration, une prescription formelle. Son principe était celui-ci : dès qu'il y a possibilité de séparation entre les enfants des deux sexes, cette séparation doit avoir lieu[3].

Ainsi le conseil royal de l'instruction publique pensait, premièrement, qu'il est impossible d'avoir partout des écoles de filles, et, secondement, qu'il vaut encore mieux tolérer les écoles mixtes que de laisser les filles sans éducation. Nous sommes pleinement d'accord avec lui sur le second point. Nous ne croyons pas que les écoles mixtes soient nécessairement immorales. Nous sommes même bien loin de penser qu'elles le soient habituellement. Quoiqu'il y ait encore en France 10,119 communes qui ne sont pas propriétaires de leur maison d'école, on ne peut plus comparer nos classes actuelles à celles d'avant 1833. Il en est de même du corps enseignant : les écoles normales l'ont renouvelé, trans-

[1] Rapport de M. P. Lorain, p. 330.
[2] Rapport de M. P. Lorain, p. 330.
[3] Arrêté du conseil royal de l'instruction publique, 26 août 1836.

formé. Non-seulement les instituteurs sont honnêtes, mais ils connaissent leurs devoirs, ils ont le sentiment de leur responsabilité. Leurs écoles sont fréquemment inspectées, soit par les délégués, soit par les autorités administratives, soit enfin par l'inspecteur officiel. Les places affectées, dans l'école, aux garçons et aux filles, sont distinctes ; il y a des sorties différentes, aucune communication n'est permise ni possible. Dans de telles conditions, personne ne peut proposer de supprimer tout d'un coup toutes les écoles mixtes, par un article de loi ou de règlement. On ne procède pas de cette façon sommaire et expéditive en matière d'instruction. D'autres peuvent penser qu'il vaut mieux n'avoir pas d'école que d'en avoir une mauvaise. Nous croyons au contraire que le premier de tous les malheurs est de n'avoir pas d'écoles. Il ne faut jamais supprimer que ce qu'on remplace. Si l'on est en mesure de créer en un clin d'œil 18,147 écoles de filles, il faut sans perdre une minute proscrire toutes les écoles mixtes ; sinon, non.

Vainement soutiendrait-on que nos écoles mixtes ne font qu'entretenir le mal en le palliant, et que, si on les supprimait, la nécessité urgente d'instruire les filles ferait sortir de terre des écoles. Il n'en est rien : on s'accoutume à l'ignorance ; c'est un commencement d'éducation qui montre la nécessité d'une éducation plus complète. Les quatre cent quatre-vingt-dix commissaires en-

voyés par M. Guizot, en 1833, pour répandre partout les bienfaits de l'instruction, rencontrèrent de l'indifférence ou même de l'hostilité dans tous les hameaux où il n'y avait pas d'école. Il en est de même de la presse et de la vie politique; il importe de garder ce qu'on a, même quand ce qu'on a est peu de chose; on ne recule jamais impunément. Il faut donc attendre que les législateurs se décident à ne plus faire d'économies aux dépens de la morale. Jusque-là il sera nécessaire d'améliorer les écoles mixtes et de les tolérer. Mais il nous sera permis de dire que de telles économies sont plus qu'une faute.

Voici comment s'exprimait, en 1846, un membre du conseil royal de l'instruction publique, M. Rendu. Il venait de rappeler l'art. 32 de l'ordonnance de 1816, qui porte que les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement : « Dans plus de 20,000 communes rurales, ajoute-t-il, il serait impossible que cette disposition, si sage en elle-même et si morale, fût rigoureusement observée; mais alors les comités locaux doivent veiller à ce que toutes les précautions soient prises pour empêcher les abus, soit dans l'école même, soit au dehors, aux heures d'entrée et de sortie. » Dure nécessité pour un homme de cœur, que de déclarer dans la même phrase qu'une mesure importe à la morale, et qu'elle est impossible dans 20,000 communes. On comprend bien que cette impossibilité n'est qu'une question de

chiffres. Le budget avait alors des limites qu'on croyait infranchissables. Ne faisons pas dire de notre temps qu'il n'a plus de pareils scrupules que quand il s'agit de l'instruction du peuple. M. Rendu lui-même ne s'abusait pas sur l'efficacité des précautions qu'il recommandait. On les comprend à l'intérieur de l'école; mais que faire à l'extérieur? Le maître n'est plus là pour surveiller, et les précautions mêmes, dans une telle matière, sont quelquefois aussi dommageables que l'absence de précautions.

Ajoutons qu'il ne s'agit pas uniquement du danger que courent les mœurs. On oublie trop qu'à côté de l'instruction, il y a l'éducation, fort différente à beaucoup d'égards pour un garçon et pour une fille. Dans les programmes de l'instruction primaire, on a soin d'énumérer tous les objets d'étude; on ne parle guère de l'éducation proprement dite; c'est parce que, grâce à Dieu, on n'a pas encore entrepris de la réglementer. On lit, dans quelques lois sur l'instruction primaire, que les instituteurs enseigneront la morale. Qu'ils s'en gardent bien; et que les pères de famille se gardent bien de le leur demander, ou même de le leur permettre. Cela est bon aux professeurs de philosophie, pourvu qu'ils soient un peu âgés et très-éclairés. Ceux-là peuvent disserter sur l'origine et la nature de nos devoirs, en présence de jeunes gens dont l'éducation est achevée et qui seront émancipés l'année suivante. Les choses

se passent tout autrement entre un instituteur de village et des enfants de huit à douze ans. C'est par l'exemple de sa propre vie, par sa tenue dans l'école, par la réserve, la douceur et la fermeté de sa parole, par le bon choix des modèles d'écriture, des sentences inscrites sur les murs de l'école, des livres de lecture et de classe, par des anecdotes citées à propos, par de bons conseils que l'occasion fait naître, c'est en un mot par l'ensemble de sa conduite que l'instituteur, en vrai père, fait l'éducation de ses élèves. Il n'y a rien à lui prescrire pour cela ; il suffit qu'il soit homme sensé et honnête homme. C'est une direction qui doit être donnée et reçue, à l'insu de celui qui la donne et de ceux qui la reçoivent. Elle sera d'autant plus forte qu'il s'établira entre le maître et l'élève une affection plus intime. Là est peut-être la grande raison de confier les filles à une institutrice. Il n'y a pas un père de famille digne de ce nom qui ne le comprenne sur-le-champ. Quant aux mères, on n'a pas besoin de le leur dire.

On ne le dira pas surtout aux pauvres femmes qui passent douze heures par jour à la fabrique, et qui, ne pouvant plus vivre avec leur enfant, ni se charger elles-mêmes de son éducation, sentent bien qu'en la mettant à l'école elles la livrent et la confient tout entière[1].

[1] Voyez Jules Simon, *l'Ouvrière*, première partie, ch. IV, 5e éd., p. 85 et suiv.

Le législateur de 1850 a cru faire quelque chose en introduisant dans les écoles mixtes une maîtresse de couture[1]. L'idée est bonne; la maîtresse de couture doit être conservée tant que les écoles mixtes subsisteront. La couture peut leur procurer plus tard un salaire; elle est surtout nécessaire à la mère de famille pour entretenir le linge de la maison. Une fille élevée chez elle par sa mère sait toujours coudre bien ou mal; une fille qui n'a pas de mère, ou dont la mère est ouvrière de fabrique, ou qui est elle-même entrée dans une fabrique dès l'âge de huit ans, ne sait pas même enfiler une aiguille. Si

[1] Art. 48. Nous transcrivons ici une circulaire du 31 octobre 1854, qui contient d'excellents conseils, et qui nous est surtout précieuse parce qu'elle montre que le gouvernement ne cesse d'être préoccupé de la nécessité d'instruire les filles, et des inconvénients des écoles mixtes. « Dans les lieux où la création d'une école de filles rencontrerait des obstacles insurmontables, il est une institution très-propre à remédier en partie, sinon en totalité, aux inconvénients résultant de la privation d'un enseignement spécial : je veux parler des asiles-ouvroirs. Ces établissements sont destinés à donner aux jeunes filles la connaissance et l'habitude des travaux à l'aiguille, à mettre par conséquent entre leurs mains les instruments les plus habituels de leurs futurs travaux. Rien de plus simple ni de moins coûteux. Les asiles-ouvroirs se tiennent, soit dans les salles d'école, après les heures de classe, soit dans un local contigu. La femme de l'instituteur, ou, à son défaut, une couturière agréée par l'autorité, est chargée de la direction de cet ouvroir, moyennant la faible rétribution annuelle de 40 ou 50 fr., à laquelle on ajoute une somme très-minime pour l'achat des matières premières. On a soin de varier les travaux des jeunes filles, qui sont principalement occupées au raccommodage de leurs vêtements ou de ceux de leurs parents, pendant qu'une des monitrices fait à haute voix une lecture instructive. Dans les écoles mixtes tenues par des instituteurs, un ouvroir de ce genre est, vous le voyez, le complément presque indispensable de l'éducation des filles. »

on pouvait enseigner aux filles, en même temps que la couture, un peu de cuisine, ce ne serait pas du superflu. Il ne s'agit pas d'en faire de bonnes cuisinières, mais tout simplement de leur apprendre à faire le feu et à préparer une soupe. Il faut aller dans les centres manufacturiers, et voir la douleur de ces pauvres jeunes mariées qui essaient, sans y réussir, de tenir un ménage, et sont obligées de rentrer à la fabrique par impuissance de faire autre chose, pour comprendre l'importance de ces détails, dont on n'aurait pas osé parler il y a trente ans, avant que l'exil des femmes eût commencé. Partout où on a fait des essais de ce genre (et ce n'est pas bien difficile; il y a toujours un hôpital, un bureau de bienfaisance, une crèche, un asile, qui fournissent l'occasion et la matière), on a obtenu les résultats les plus heureux pour le bien-être des familles, et par conséquent pour la morale. Ce genre de travaux fait le bonheur des petites filles; il y a des maisons où les meilleures élèves demandent pour récompense d'être chargées de faire le ménage. Voilà des leçons qu'un maître ne donne pas; la maîtresse de couture, fort mal payée, et qui ne dispose que d'une heure, aura bien de la peine à se charger de cet enseignement pratique. Il n'y a là pourtant, il faut le reconnaître, qu'une difficulté et non pas une impossibilité. On viendra à bout, dans une école de garçons, d'enseigner aux filles tout ce qu'elles doivent savoir; elles y seront, cela est possible,

bien instruites, mais elles y seront mal élevées.

Une tentative plus sérieuse que l'institution des maîtresses de couture, et qui ne sert pourtant qu'à montrer la profondeur du mal, c'est la permission donnée au conseil municipal de faire diriger l'école par une institutrice quand il le juge à propos[1]. S'il n'y a dans la commune que de très-jeunes garçons, et en petit nombre, si d'ailleurs la population est d'une nature calme et docile, et qu'on ait sous la main une institutrice très-sensée et très-ferme, alors peut-être il y a lieu d'user de la permission. Sur 18,147 écoles mixtes, 15,407 sont tenues par des instituteurs, et 2,740 seulement par des institutrices. Dans beaucoup de villages où cet essai a été tenté, on n'a réussi qu'à remplacer l'école de garçons par une école de filles[2]. Les garçons ont été retirés par leurs parents. Le peu de capacité de la plupart des institutrices justifie en quelque sorte, ou du moins explique cette conduite, et il en sera ainsi tant qu'on n'aura pas transformé la carrière de l'enseignement pour les femmes, en faisant aux institutrices une position honorable et acceptable.

[1] Règlement du 31 décembre 1853, art. 9.

[2] *De l'Ignorance des populations ouvrières et rurales de la France*, par M. Charles Robert, Montbéliard, 1863, p. 61.

CHAPITRE III

LE BUDGET DES INSTITUTRICES

Il faut se défier des statistiques, même officielles. Celle des écoles est particulièrement difficile à faire. Il faut surtout se défier des moyennes. En voici une que nous ne pouvons guère contester, mais qu'il est impossible de mentionner sans commentaire. Il s'agit de savoir si les institutrices ont de quoi vivre. L'importance de la question nous fera trouver grâce pour nos calculs.

L'*Exposé de la situation de l'Empire* déclare que le traitement moyen des institutrices est de 665 fr. 33 c. [1]. On a trouvé cette moyenne en prenant le total de tous les émoluments et en le divisant par le nombre des institutrices. En procédant

[1] *Exposé de la situation de l'Empire.* Novembre 1863, p. 70.

de la même manière, on est arrivé pour les instituteurs à un traitement moyen de 790 fr. environ[1].

A première vue, ce chiffre de 665 fr. 33 c. paraît trop élevé pour être vrai, surtout quand on le compare à la moyenne de 790 fr. attribuée aux instituteurs. Il semble que, dans l'état actuel des choses, la moyenne des institutrices devrait être plus faible, et que la différence en faveur des instituteurs devrait dépasser 125 fr. Il est difficile en effet de ne pas se rappeler que l'État donne 6,843,100 francs pour l'instruction primaire, que les départements donnent 6,582,000 francs, et les communes (dépenses obligatoires) 8,146,000 francs; que les institutrices ne prélèvent rien ou presque rien sur ces 20 millions; et qu'enfin la proportion des élèves reçus gratuitement est de 43 pour 100 dans les écoles de filles, et de 36 pour 100 dans les écoles de garçons[2]. Cependant, nous acceptons le chiffre de 665 fr. 33 c. pour vrai, quoiqu'il nous paraisse invraisemblable.

Il importe seulement de remarquer deux choses: la première, c'est qu'une moyenne annuelle de 665 fr. ne fait après tout que 1 fr. 82 c. par jour;

[1] *Exposé*, etc., p. 69.

[2] *Séance annuelle des cinq Académies de l'Institut*, du 16 août 1864. Discours du général Morin, p. 22. L'exposé de la situation de l'Empire déclare que le nombre des élèves gratuits est de plus du tiers pour les garçons et du quart seulement pour les filles. C'est qu'il compare le chiffre des élèves gratuits au nombre total des enfants dans les écoles publiques ou libres. Il ne s'agit ici que des écoles publiques, et dans les écoles publiques de filles, il y a plus d'élèves reçus gratuitement que dans les écoles de garçons.

l'autre, c'est qu'il y a de grandes inégalités dans les revenus des institutrices. On a compté dans le total les revenus relativement très-élevés de quelques institutrices de grandes villes, et cette disproportion entre la richesse d'une minorité et le dénûment d'un très-grand nombre a complétement faussé la moyenne. C'est ainsi que, dans la *Statistique de l'Industrie parisienne* publiée en 1851 par la Chambre de commerce de Paris, on lit que le salaire le moins élevé des femmes qui décorent la porcelaine est de 1 fr., et le salaire le plus élevé de 20 fr. Seulement, le salaire de 20 fr. n'est touché que par une seule artiste[1] sur 996, et presque toutes les autres sont obligées de se contenter d'un salaire inférieur à 1 fr. 50 c. La statistique a de ces surprises. Si l'on faisait la moyenne du revenu des institutrices dans les petites villes et dans les campagnes, en ne tenant pas compte des exceptions, il ne faudrait plus parler de revenus de 600 fr. Ce travail a été tenté; on ose à peine dire qu'on est arrivé à 100 fr. pour l'allocation municipale, et à 200 fr. pour la rétribution des élèves payantes.

Ce chiffre peut être contesté, parce qu'il repose sur des données insuffisantes et sur une classification arbitraire des écoles. Laissons-le de côté. Ce qu'on ne contestera pas, c'est le fait suivant, qui est officiel. Le ministre, dans sa générosité, dans

[1] *Statistique de l'Industrie à Paris*, 1851, p. 153.

son humanité, a voulu porter à 500 fr. le salaire annuel des institutrices les plus malheureuses; on a calculé qu'il ne fallait pas pour y parvenir moins de 1,600,000 fr. On peut juger par là de l'immensité du mal. La Chambre a reculé devant cette dépense d'un ou deux millions : il eût été plus juste et plus habile de la doubler. 4,756 institutrices, qui sont loin d'être les plus malheureuses, ont un revenu flottant entre 400 et 340 fr., c'est-à-dire entre 1 fr. 10 c. et 0,93 c. par jour. Celles qui n'atteignent pas même le chiffre de 340 fr. sont réduites à des journées de 60 ou 75 c. qui doivent suffire à leur nourriture, à leurs vêtements et à leur entretien. Elles ne peuvent pourtant pas mendier, étant institutrices, ni se faire inscrire au bureau de charité : comment vivent-elles? On ne peut s'empêcher de dire qu'en les mettant au-dessus du besoin, le pays ne ferait qu'acquitter une dette sacrée.

Il ne faudrait pas qu'on vînt à ce propos nous parler d'économie. Voilà une économie bien meurtrière, qui condamne de pauvres femmes à souffrir de la faim. L'administration leur distribue quelques maigres secours; mais cette sollicitude, dont il faut louer le ministre, est-elle une excuse pour le pays? Est-ce que le pain de ces cinq mille institutrices chargerait beaucoup notre budget de 2 milliards? Qu'on y songe, il y a là une question de justice et d'humanité, non-seulement envers ces malheureuses qui portent le grand nom d'institutrices et

remplissent la grande mission de nous élever des citoyennes, mais envers les filles du peuple, à qui l'on donne des maîtresses mal préparées, incapables pour la plupart, qui souffrent de la faim à côté d'elles, et qui gagneraient à se faire servantes.

On fait depuis longtemps de nombreux efforts, bien impuissants, pour le recrutement des institutrices. Il ne s'agit pas tant de fonder des écoles normales que d'assurer une carrière aux élèves qu'elles auraient formées. Comment n'y a-t-on pas pensé ? On y pensait bien; mais on ne veut pas donner d'argent pour l'éducation des filles, c'est là ce qui arrête tout. Au reste, ici encore éclate l'inégalité entre les écoles de garçons et les écoles de filles. Nous avons pour les écoles de garçons 75 écoles normales dirigées par des laïques et contenant 3,094 élèves, 2 écoles normales dirigées par des frères et contenant 77 élèves. Il y faut ajouter 4 cours normaux dirigés par des laïques et contenant 82 élèves, 1 cours normal dirigé par les frères, 1 autre dirigé par un prêtre, réunissant à eux deux 51 élèves : en tout, pour l'enseignement des garçons, 77 écoles normales et 6 cours normaux, renfermant 3,304 élèves[1]. Les écoles de filles sont

[1] Disons en passant que ce n'est même pas assez, et qu'il faudrait une école normale par département, suivant le vœu de la loi de 1863. L'enseignement y serait mieux approprié aux besoins et au caractère du département, et le conseil général, ayant son école normale sous les yeux, serait plus disposé à s'en occuper sérieusement et à ne pas lésiner sur les dépenses. Puisqu'on veut, avec raison, faire intervenir les

bien loin de se recruter dans un personnel aussi nombreux d'élèves-maîtresses. 4 écoles normales laïques[1] renferment 198 élèves, 5 écoles congréganistes[2] en comptent 142, en tout pour les 9 écoles normales, 340 élèves. Il y a en outre 44 cours normaux dirigés par des sœurs, et réunissant 1,125 élèves, 8 cours normaux dirigés par des institutrices laïques et réunissant 76 élèves : ce qui porte le nombre des établissements à 9 écoles normales et 52 cours normaux, et celui des élèves à 1,541.

Plus des deux tiers des élèves-maîtresses sont instruites dans les cours normaux, qui ne sont que des établissements d'une importance secondaire. On doit souhaiter, on ose à peine espérer, la création d'un plus grand nombre d'écoles. Puisqu'on ne peut se décider à faire les choses en grand, il y aurait en attendant un grand avantage à annexer aux écoles les mieux tenues un petit pensionnat, très-peu coûteux, où l'on entretiendrait quelques jeunes filles,

autorités locales dans la direction des écoles, cette influence presque paternelle du conseil général sur les élèves de l'école normale, et par suite sur les instituteurs, ne vaudrait-elle pas mieux que la transformation du préfet en recteur de l'instruction primaire? Le préfet, après tout, est lui-même un fonctionnaire nomade; il n'appartient pas au terroir, comme les conseillers généraux. Les écoles normales de garçons n'en sont pas moins, tout considéré, dans une situation convenable.

[1] A Mézières, Aix, Lons-le-Saulnier, Strasbourg.

[2] A Besançon, Orléans, Argentan, Ajaccio, Remilly (Haute-Savoie).

moitié élèves, moitié sous-maîtresses, qui termineraient leur éducation et se formeraient par la pratique aux méthodes d'enseignement. Mais surtout qu'on n'oublie pas que, si l'on veut avoir des institutrices capables, il faut les payer. On ouvrirait aujourd'hui une école normale de filles excellente dans tous les chefs-lieux de département, qu'on ne trouverait pas d'élèves pour la remplir. Un tiers des institutrices communales gagnent, tout compris, 90 centimes par jour; ce n'est pas là, on en conviendra, un grand motif d'attraction. Pour gagner ce modeste salaire, il faut enseigner à lire et à écrire à de petits enfants tous les jours pendant sept heures; c'est une occupation assez fatigante. Il n'y a pas d'espoir d'avancement, car une institutrice qui demande une meilleure école a tout juste la même chance de l'obtenir qu'une jeune fille sortant de l'école normale, et même plus elle vieillit, plus ses chances diminuent; on s'use vite dans cette vie de privations et de labeur! Et pourquoi le conseil municipal donnerait-il la préférence à une maîtresse déjà épuisée? Sans argent ni avancement, l'institutrice a-t-elle au moins, dans sa pauvre école, la sécurité, la dignité? Pas du tout: elle dépend de tout le monde, du maire, du curé, de l'inspecteur, des parents. Le curé n'a même pas besoin de provoquer sa destitution; il n'a qu'à dire un mot pour la ruiner, ou bien encore il peut appeler des sœurs, et c'en est fait de l'école laïque. Telle est la position qu'une

fille de vingt ans ira chercher dans un village où elle n'a ni parents ni amis, où peut-être elle ne trouvera personne qui puisse causer avec elle des choses auxquelles elle s'intéresse, aucune femme qui sache lire ! Il est vrai qu'on lui promet une retraite, comme à l'instituteur, après trente ans de service et soixante ans d'âge. Soixante ans d'âge ! Le législateur n'y a pas pensé. Il ne sait pas ce que c'est que de faire l'école pendant trente ans sept heures par jour. Et sur quoi sera-t-elle fondée, cette retraite? Sur un revenu annuel de 340 fr. ? Elle ne sera pas de cinq sous par jour.

Qu'arrive-t-il ? C'est que les écoles normales manquent d'élèves, et que les institutrices laïques, ou du moins les institutrices capables, font absolument défaut dans les campagnes. On n'y trouve que de malheureuses femmes que la perte de leur mari et la destruction de leur fortune ont déclassées, qui à grand'peine ont obtenu un brevet du dernier degré, et qui achèvent de mourir en surveillant languissamment quelques élèves illettrées et maladives. La plupart des écoles rurales sont dirigées par des religieuses.

CHAPITRE IV

LES CONGRÉGATIONS ENSEIGNANTES

Il y a trois espèces principales d'associations religieuses de femmes :

Les *congrégations* dirigées par une supérieure générale;

Les *communautés* régies par une supérieure locale, qui ne peuvent s'étendre au delà des limites de la commune où elles ont été autorisées à fixer leur résidence ;

Les maisons particulières, ou *succursales*, dépendant d'une congrégation à supérieure générale[1].

Ces associations (ou ordres) considérées sous le rapport de leurs œuvres et de leur destination sont enseignantes, ou hospitalières, ou contemplatives. Il en est plusieurs qui se livrent en même temps à

[1] Loi du 24 mai 1825, art. 3.

l'enseignement de la jeunesse et au soulagement des pauvres et des malades.

D'après la législation et la jurisprudence, les congrégations dirigées par une supérieure générale, lorsqu'elles sont purement enseignantes, ou enseignantes et contemplatives à la fois, ont seules le droit de former dans toutes les communes de la France des établissements, permanents ou temporaires, d'instruction primaire sous leur dépendance; par conséquent, elles peuvent seules fournir des sœurs de leur ordre pour les écoles, soit en exécution d'une fondation, soit en vertu de traités passés entre les supérieures générales et les administrations municipales.

Au premier janvier 1860, avant l'annexion à la France de la Savoie et du comté de Nice, il existait 2,972 associations religieuses de femmes légalement reconnues, savoir : 234 congrégations à supérieure générale, 688 communautés à supérieure locale, 2,050 maisons particulières dépendant d'une congrégation à supérieure générale. Ce nombre a très-peu augmenté depuis 1860. On remarquera que les 2,050 maisons particulières de religieuses ou succursales formées dans les communes représentent plus des deux tiers des 2,972 associations autorisées.

Parmi ces associations, on en compte 553 seulement enseignantes, 302 seulement hospitalières, 2,101 à la fois enseignantes et hospitalières,

16 contemplatives. D'après le recensement de 1856, le dernier dont les chiffres nous soient connus, il y avait en France 23,359 religieuses vouées exclusivement à l'enseignement, 10,187 à la fois à l'enseignement et au service hospitalier, et enfin 6,845 vivant de la vie contemplative ; en tout, près de 40,500 religieuses. C'est tout un monde, composé des éléments les plus divers et recruté dans toutes les classes de la société. Plusieurs communautés sont riches par elles-mêmes et ne reçoivent que des personnes bien élevées et en état de payer une forte dot. Vingt-deux maisons appartenant à des congrégations autorisées, enseignantes ou hospitalières, se partagent une somme de 98,000 fr. inscrite annuellement au budget [1]. Presque toutes les religieuses exercent une industrie pour augmenter leur revenu, et la plupart d'entre elles sont

[1] En voici la nomenclature : Dames du Refuge, à Caen ; Sœurs du Refuge, à La Rochelle ; Sœurs de Charité, à Bourges ; id., à Besançon ; Sœurs hospitalières de Saint-Maurice, à Chartres ; Sœurs du Refuge, à Rennes ; Sœurs de Charité, à Tours ; Sœurs de la Miséricorde, à Saint-Sauveur-le-Vicomte (Manche) ; Sœurs de la Doctrine chrétienne et Sœurs de Saint-Charles, à Nancy ; Sœurs de Charité, à Nevers : Sœurs du Sacré-Cœur, à Beauvais ; Sœurs de la Miséricorde, à Sées ; Sœurs de Saint-Charles, à Lyon ; cinq communautés de Paris : les Dames Augustines, les Dames de Saint-Vincent-de-Paul, les Sœurs du Refuge-de-Saint-Michel et les Sœurs de Saint-Thomas-de-Villeneuve ; Sœurs du Refuge, à Versailles ; Sœurs de la Sagesse, à Saint-Laurent-sur-Sèvre (Vendée) ; Sœurs de Saint-Alexis, à Limoges. — Deux congrégations d'hommes seulement participent à cette libéralité de l'État : ce sont les Lazaristes et les Missions étrangères.

obligées de mener une vie très-laborieuse. La couture, la confection des objets de lingerie, les fleurs artificielles, les dentelles, la préparation de diverses sortes de confitures et de dragées, qui ne sont guère dans certains couvents qu'un moyen de varier les occupations de la journée, deviennent pour d'autres une ressource indispensable et ne suffisent pas toujours à donner aux recluses une modeste aisance. Les principales branches de leur industrie sont le service des hôpitaux et des bureaux de bienfaisance, et l'enseignement. L'enseignement surtout est pour elles une sorte de vocation additionnelle, qui leur vient comme par surcroît avec celle de se consacrer au service de Dieu. Les religieuses qui n'enseignent pas forment tout au plus un sixième de la population des couvents.

Presque toutes les communautés, depuis les plus riches jusqu'aux plus humbles, les religieuses hospitalières, les ordres les plus rigoureusement cloîtrés, les simples associations charitables sans clôture et sans vœux solennels, ont ou un pensionnat ou une école. Les religieuses qui se tiennent, comme les frères des écoles chrétiennes, à la disposition des paroisses, et vont ouvrir école partout où on les appelle, ne se bornent pas à l'enseignement ; elles visitent les malades, entretiennent le linge, les ornements, le menu mobilier de l'église, font un peu de pharmacie et se mettent à la disposition du curé pour toutes sortes de bonnes œuvres.

Outre le désir d'avoir une école portant en quelque sorte, par la qualité des maîtresses, enseigne de catholicisme, et dont il est le régulateur et le directeur presque souverain, le curé est naturellement charmé d'avoir des sœurs dans sa paroisse. Ce sont en beaucoup de choses d'utiles auxiliaires. Il considère d'ailleurs comme une œuvre pie de rendre service aux communautés besoigneuses qui ont des sœurs inoccupées. Les communautés vouées à ce genre d'enseignement sont très-nombreuses. Nous ne pouvons citer ici que les congrégations enseignantes et reconnues par l'État, qui sont le plus souvent appelées à former des établissements primaires de leur ordre, ce sont : les filles de la Croix, dites sœurs de Saint-André, à Lappuye (Vienne); les sœurs de Saint-Joseph, à Bourg (Ain); les sœurs de Saint-Joseph de Cluny (Saône-et-Loire) — la maison mère est actuellement à Paris, rue Méchain, faubourg Saint-Jacques; — les sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, à Paris, rue du Bac; les sœurs de la Providence, à Portieux (Vosges); les religieuses de Saint-Maur, à Paris, rue Saint-Maur; les sœurs de l'Instruction chrétienne, à Nevers (Nièvre); les sœurs des écoles chrétiennes de la Miséricorde, à Saint-Sauveur-le-Vicomte (Manche); les sœurs de la Charité, à Evron (Mayenne); les sœurs de la Providence, à Ruillé-sur-Loir (Sarthe) [1].

[1] Nous joindrons à cette énumération la liste des Congrégations

Il est rare qu'une religieuse aille s'établir seule dans une paroisse; il en faut prendre deux, et le

qui dirigent des écoles de filles dans le département de la Seine

NOMS DES CONGRÉGATIONS	SIÉGE DE LA MAISON MÈRE
Saint-Vincent-de-Paul,	Paris, rue du Bac.
Saint-Joseph,	Belley (Ain).
Congrégation de Notre-Dame,	Pas de maison mère.
Saint-Sacrement,	Romans (Isère).
Présentation de la Vierge,	Tours.
Immaculée-Conception,	Bordeaux.
Augustines de Sainte-Marie,	Paris, rue Carnot.
Dames de Saint-Maur,	Paris, rue Saint-Maur.
Notre-Dame de Sion,	Paris, rue N.-D.-des-Champs.
Saint-Charles des Allemands,	Paris.
Saint-Charles de Nancy,	Nancy.
Saint-André de la Croix,	Paris, rue d'Ulm.
Sœurs Ursulines,	Troyes.
Dames du Sacré-Cœur,	Coutances.
Écoles chrétiennes de la Miséricorde,	Saint-Sauveur-le-Vicomte (Manche).
Providence,	Portieux (Vosges).
Charité (Dames de Nevers),	Nevers.
Sainte-Clotilde,	Paris, rue de Reuilly.
Mère de Dieu,	Paris, rue Picpus.
Dames de l'Assomption,	Auteuil.
Sœurs de la Sagesse,	Saint-Laurent-sur-Sèvre.
Notre-Dame.	
Dames Bénédictines du St-Sacrement,	Paris, rue Neuve-Sainte-Geneviève, 16.
Chanoinesses de Saint-Augustin.	
Sainte-Marie de Joseph.	
Saint-Paul de Chartres,	Chartres.
Saint-Dominique (tiers ordre),	Nancy ou Bar-le-Duc.
Fidèles Compagnes de Jésus,	Paris.
Sacré-Cœur de Marie,	Paris.
Saint-Cœur de Marie.	
Saint-Joseph de Cluny,	Cluny.
Bon-Pasteur,	Angers.
Visitation,	Paris.

plus souvent trois ou davantage. Les congrégations des sœurs de la Providence, à Portieux (Vosges) et à Évreux (Eure) sont du petit nombre des ordres qui consentent à ne fournir qu'une seule religieuse pour une école. En général, les congrégations enseignantes autorisées (les seules dont les statuts et les habitudes soient connus) refusent de laisser ainsi une religieuse exposée, sans appui et sans surveillance immédiate, aux dangers de l'isolement. Elles envoient dans les paroisses trois religieuses : la

NOMS DES CONGRÉGATIONS	SIÉGE DE LA MAISON MÈRE
Sœurs aveugles de Saint-Paul,	Paris.
Saint-Louis de Juilly,	Juilly.
Dames Françaises.	
Religieuses de Jésus-Christ,	Paris, rue Neuve-Saint-Etienne-du-Mont.
Dames de Saint-Michel,	Paris, rue Saint-Jacques.
Hospitalières de Saint-Thomas,	Villeneuve.
Institution chrétienne.	
Notre-Dame de Bon-Secours,	Paris.
Sainte-Marie de Lorette.	

Les Congrégations qui dirigent les salles d'asile sont :

A Paris, les sœurs de l'Immaculée-Conception, de Saint-Vincent-de-Paul, de la Providence, des Écoles chrétiennes de la Miséricorde, de Notre-Dame et de Saint-Paul de Chartres;

A Saint-Denis (Seine), les sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, de la Providence, de Saint-Joseph de Belley, de Saint-Louis de Juilly et les Sœurs de Marie ;

A Sceaux, les sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, de Saint-André de la Croix, de la Providence et de Saint-Joseph.

Trois congrégations non autorisées ont des établissements dans le département de la Seine :

Les sœurs de Sainte-Marie de la Famille, maison mère à Bordeaux ; les sœurs de Sainte-Marie de la Famille, maison mère à Rouen; les sœurs de l'Immaculée-Conception, maison mère à Saint-Pons.

première est supérieure des deux autres et dirige l'école de filles; la seconde est institutrice, et la troisième s'occupe du ménage et de la partie matérielle de l'établissement; on la charge en outre de visiter les pauvres malades à domicile, si les religieuses sont obligées, par l'acte de fondation ou par le traité fait avec la commune, d'assister les indigents.

Les habitudes des religieuses sont simples et modestes; on a peine à comprendre comment elles peuvent subvenir à tous les besoins de l'existence avec les modiques sommes dont elles se contentent. Leur traitement individuel varie de 200 à 500 fr.; elles en augmentent ou diminuent la valeur suivant le nombre des élèves et la population de la commune. Autrefois elles n'exigeaient guère plus de 200 fr. dans les petites communes rurales; elles en demandent ordinairement 300 depuis l'augmentation du prix de toutes les denrées alimentaires. Elles apportent leur trousseau. On peut donc fonder un établissement de trois religieuses institutrices au moyen d'une rente de 900 fr.

Il faut les loger; elles ne sont pas exigeantes, mais elles sont trois. Leur ménage vit modestement avec 900 fr.; mais ces 900 fr. sont une lourde charge pour beaucoup de communes. Nous n'avons pas moins de 7,150 communes dont la population est inférieure à 300 âmes. Quant aux budgets de ces petites communes, on sait assez dans

quelle déplorable situation ils se trouvent pour la plupart. On aurait une maîtresse laïque à meilleur marché; mais où la trouver? A qui la demander? Les élèves-maîtresses des écoles normales ou des cours normaux refuseraient. Supposons qu'elles acceptent; c'est en attendant mieux. On ne peut pas prendre une toute jeune fille, si elle n'est pas de la commune; au-dessus de la question de capacité, il y a les mœurs. Une fille peut se marier, une femme doit suivre la fortune de son mari. Mille raisons obligent les communes à appeler des religieuses ou à se passer d'institutrices. Même dans les communes riches, où l'on peut compter sur beaucoup d'élèves et sur une rétribution mensuelle élevée, il faut l'assentiment du curé pour donner l'école à une maîtresse laïque, car, s'il juge à propos d'appeler des religieuses et de donner un mot d'ordre, l'école communale sera désertée. Et alors que deviendra le conseil municipal? S'il s'obstine à maintenir l'institutrice qu'il a nommée, il faut qu'il établisse la gratuité absolue pour les élèves, qu'il remplace le produit des rétributions mensuelles par un traitement fixe; et peut-être avec tout cela n'arrivera-t-il qu'à payer très-cher une maîtresse qui ne fera rien et qui verra faire sous ses yeux toute la besogne par ses rivales.

Il résulte de cet état de choses que, sur 13,766 écoles publiques de filles, 7,861 sont dirigées par des religieuses et 5,905 par des laïques. A la vérité,

les écoles privées, qui sont au nombre de 12,826, se partagent en sens inverse; 5,630 pour les congréganistes, et 7,196 pour les laïques. Mais cela ne fait pas compensation. Pour s'en assurer, il n'y a qu'à compter, au lieu du nombre des écoles, celui des élèves. La population des écoles de filles est de 1,669,213 élèves, dont 604,247 dans les écoles laïques et 1,059,966, près des deux tiers, dans les écoles congréganistes [1]. Ce qui dérange un peu cette proportion, c'est qu'il y a 361,087 filles dans les écoles mixtes, presque toutes tenues par des laïques [2]. Mais supposons qu'en fermant aux filles les écoles mixtes, on ouvre immédiatement les 18,147 écoles de filles nécessaires pour les remplacer : il est probable, les mêmes causes agissant, que les nombres seuls seront changés, et que la proportion restera la même.

Certainement plus de la moitié, peut-être les deux tiers des filles élevées par des religieuses, c'est un fait social, en lui-même, très-considérable. Voici ce qui en aggrave et en change peut-être la portée: c'est que les choses se passent tout autrement pour les garçons. Les congrégations n'en élèvent ni les deux tiers, ni la moitié, ni même le tiers; elles n'en élèvent que le quart.

[1] *Exposition de la situation de l'Empire*, p. 70.

[2] Non pas toutes cependant; on compte 1,120 sœurs parmi les 2,740 maîtresses communales appelées en vertu de l'art. 9 du règlement du 31 décembre 1853.

On se trompe assez généralement sur la proportion des écoles laïques et des écoles religieuses pour les garçons. Sur 41,426 écoles publiques et libres de garçons, 37,896 sont dirigées par des laïques, et 3,531 par des frères. Ce n'est pas tout à fait un dixième. Les frères reprennent un peu l'avantage quand on compte le nombre des élèves au lieu de compter les écoles. Cela tient à ce que la plupart des frères, ne marchant que trois à la fois, et jamais isolément, ne peuvent être appelés dans de petites communes. En somme, les écoles de garçons, publiques ou libres, dans lesquelles sont comprises les écoles mixtes, renferment une population de 2,146,507 élèves, dont il faut retrancher 361,087 filles, soit pour les garçons un total de 1,785,420. Sur ce nombre, 428,008 garçons reçoivent l'instruction dans les écoles congréganistes. Ce n'est pas tout à fait le quart. Et comme on a l'habitude de ranger toutes les écoles de filles dans l'enseignement primaire, nous pourrions tenir compte ici, puisqu'il s'agit de comparaison, de 180,000 garçons élevés dans les lycées, les colléges, les petits séminaires, les institutions diverses, et dont 120,000 au moins ont pour maîtres des laïques. En y regardant de très-près, et en pesant bien toutes choses, il est clair qu'on arrive à ce résultat définitif : un quart des garçons, tout au plus, et les deux tiers des filles sont élevés dans des écoles congréganistes.

Cela paraît assez grave. Les garçons et les filles,

que nous voudrions séparer dans leur enfance, sont destinés à être réunis plus tard, et il faut les élever les uns pour les autres. Il importe assurément beaucoup au clergé d'élever les femmes, ou, ce qui revient au même, de les faire élever par des religieuses et dans des sentiments de ferveur religieuse, car si elles arrivent rarement à convertir leurs maris, ce sont elles qui donnent la première éducation à leurs enfants. Dans les pays nominalement catholiques, où l'indifférence religieuse a envahi les hommes de toutes les classes, depuis le philosophe jusqu'à l'ouvrier, tous les enfants sont baptisés et font leur première communion, tous les mariages sont bénis à l'église, on réclame les prières du clergé dans toutes les funérailles. Est-ce inconséquence des hommes? Non vraiment, c'est le triomphe de l'influence des femmes. Plus cette influence ainsi exercée semble précieuse aux chrétiens fidèles, plus elle doit déplaire à ceux qui, n'ayant pas la même foi, redoutent comme une cause de perturbation pour la famille la différence profonde des doctrines du mari et des croyances de la femme.

Il est vrai que l'éducation religieuse est donnée aussi dans les écoles laïques. La loi en fait même un devoir à tous les instituteurs, et particulièrement aux instituteurs publics ; mais qu'est-ce que la loi? C'est l'expression de la volonté commune. La loi est stable jusqu'au moment où on la remplace; la volonté commune est mobile comme l'onde ou

comme la nature humaine. S'ensuit-il un désaccord, au moins momentané, entre la légalité et les mœurs? Oui et non ; le désaccord existe ; il est plus apparent que réel, car il n'y a de loi obéie que celle qui est voulue. Ainsi, par exemple, la loi ordonne d'enseigner la religion. Soit, on l'enseigne, voilà la loi satisfaite ; mais comment? C'est ici que les mœurs prennent leur revanche. Partie des maîtres ne croient pas ; parmi ceux qui croient, beaucoup ne comprennent pas. Ils n'enseignent que des lèvres, peine perdue : la foi seule peut engendrer la foi ; c'est un privilége éternellement refusé au scepticisme. Ce n'est rien encore. La loi, dans un pays de liberté religieuse, ne peut préférer aucune religion ; elle est obligée de s'en rapporter aux familles. Tout est permis, en effet, aux pères de famille, excepté l'athéisme. Ils ont le droit de choisir entre toutes les religions, à la seule condition d'en avoir une. Il peut donc arriver, et il arrive en effet, qu'on enseigne deux cultes différents dans la même école. Ce n'est pas certes le même maître, et ce n'est pas non plus le même auditoire ; cependant chaque enfant sait bien qu'à côté de lui on enseigne une doctrine différente, et une doctrine d'autorité, car, si c'était une doctrine de démonstration, il n'y aurait que demi-mal, ou plutôt il n'y aurait pas de mal du tout, le propre de la liberté étant de discuter, comme le propre de l'autorité est d'imposer. Chacun aurait ses raisons qui lui paraîtraient démonstratives ;

mais non, il s'agit tout simplement de la parole de Dieu : c'est au nom de Dieu, de la société et de la famille qu'on enseigne à la fois deux religions qui s'excluent. Pour comprendre que cette contradiction dans les conséquences d'un même principe condamne le principe lui-même, est-il nécessaire d'avoir l'esprit très-formé? Point, cette logique est de tous les âges. Quelle différence de cette école éclectique avec le couvent où tout est autorité, où l'autorité conclut toujours de la même façon, où tout parle, jusqu'aux murailles, jusqu'à l'habit porté par le maître et aux vœux mêmes qu'il a faits, qui sont éternels, et qui semblent mêler un reflet d'éternité à tout ce qu'il fait et à tout ce qu'il dit! Ou l'éducation n'est rien, ou les âmes ne sortent pas du couvent et de l'école mondaine avec la même empreinte. Cette femme qu'une religieuse a formée et cet homme nourri des doctrines de tolérance, peut-être d'indifférence, mariés ensemble, sont un vivant anachronisme. La femme est du dix-septième siècle, et l'homme de la fin du dix-huitième. Admettons qu'ils vivent en bonne intelligence, elle le croyant damné, lui la jugeant fanatique. Qu'arrivera-t-il, quand à leur tour ils enseigneront? Et ils enseigneront : être père, être mère, c'est enseigner. La mère répétera sa doctrine, puisée au couvent; le père, par prudence, se taira. Se taira-t-il? Si même il prend cela sur lui, son silence sera commenté par ses actes. Et que pensera l'enfant de cette

contradiction, aussitôt qu'il pensera? Il condamnera l'un ou l'autre, peut-être l'un et l'autre. Plus il aura l'esprit puissant, plus vite il perdra respect.

Une modification semble en ce moment se faire dans les mœurs. Au sortir de la Restauration, qui avait voulu forcer tout le monde à être catholique, on ne rêvait que tolérance. Si le clergé était tolérant, c'est-à-dire s'il donnait ses bénédictions à tous les mariés et à tous les morts sans acception de doctrines, on lui en faisait un titre d'éloges. De même, quand un philosophe évitait les sujets de controverse avec l'Église, Dieu sait au prix de quelles concessions; quand il distinguait avec subtilité les questions religieuses et les questions philosophiques, quand il prenait soin de ne pas empiéter sur le domaine théologique, non par peur assurément, mais par esprit de méthode, rigueur scientifique, amour éclairé de la paix, on applaudissait à cette prudence. Le grand point était de ne pas provoquer de scandale et de faire vivre la religion et la philosophie côte à côte, sans se confondre, mais sans se quereller, en feignant de part et d'autre d'oublier leurs dissentiments. C'était l'ère du pouvoir temporel, des concordats, des religions de la majorité qui ne sont plus des religions d'État, des universités bien pensantes quoique laïques; en un mot, c'était l'ère de l'indifférence.

La chose en soi n'est pas bonne. Si ce n'est de l'hypocrisie, elle lui ressemble de bien près. Le ré-

sultat le plus clair, c'est d'opérer la paix par la suppression des croyances; *ubi solitudinem fecerunt*... Aujourd'hui l'opinion n'est plus aux compromis. Elle veut qu'on se prononce entre la foi et l'incrédulité, entre une foi et une autre. Au lieu de crier contre le clergé qui repousse le mort, elle crie contre le mort qui veut finir son rôle terrestre par un mensonge. Elle ne tourne pas au fanatisme, car elle ne demande ni oppression ni exclusion; mais si elle accorde à tout le monde le droit de penser librement, elle impose à chacun le devoir de professer hautement sa doctrine. Bref, elle veut mettre la tolérance par respect à la place de la tolérance par indifférence. Ce changement, de plus en plus marqué, est de bon augure et semble annoncer une renaissance morale. La révolution est déjà faite dans tous les esprits qui pensent; elle ne l'est pas dans les habitudes, parce qu'il y a désaccord entre l'opinion des hommes et celle des femmes. C'est là peut-être une question de quelque intérêt. On passe à côté d'elle sans y regarder, un peu parce qu'il y a du péril à s'en occuper, un peu aussi parce que nous avons vraiment de plus grandes affaires que d'obéir à la logique et de sauver de toute atteinte le principe sacré de l'autorité paternelle.

Indiquerons-nous du doigt le remède, comme nous avons indiqué le mal? Le remède! c'est un grand mot avec lequel on refoule toutes les plaintes. Si vous signalez une misère, au lieu d'y compatir

sérieusement et de chercher à la diminuer ou à la guérir, on vous crie de toutes parts : Le remède! le remède! Et si vous avouez que vous n'en avez pas, ou même que vous n'avez pas une foi entière, absolue, dans l'efficacité de celui que vous proposez, on vous reproche d'avoir parlé. Il fallait vous taire, il fallait nous laisser dans notre ignorance, dans notre sécurité. Voilà, il faut l'avouer, un sentiment peu philosophique. Ce n'est pas ainsi que pensait Socrate quand il disait que le commencement de la science était de savoir qu'on ne savait rien. Pour nous, nous soutenons d'abord qu'indiquer le mal, c'est commencer à le guérir. Il vaut mieux avouer et même étaler ses ruines que de les plâtrer et de dire : « Admirez ma solidité. » Et quant aux remèdes, il y en a aussi qu'on peut signaler dès à présent, pourvu qu'on se rappelle que les sciences sociales diffèrent de la géométrie, et que les conclusions philosophiques ne se démontrent pas avec la même rigueur que les conclusions mathématiques. C'est la gloire de la philosophie, car c'est la preuve qu'elle a pour matière la liberté humaine, qu'il est impossible de soumettre aux règles du calcul. Voici donc les remèdes, car il y en a deux. Il faut demander l'un à la loi et l'autre à la science. Demandons à la loi, en matière philosophique et religieuse, de ne pas intervenir, de ne créer d'entraves pour rien, ni de privilèges pour personne. Demandons à la science d'opposer la foi à la foi, c'est-à-dire une

force à une force, et non pas l'indifférence à la foi, c'est-à-dire une faiblesse à une force. Il semble à des esprits sans portée que l'indifférence et la foi vivront bien ensemble, parce que l'une exige et que l'autre cède; mais céder à une croyance sans l'accepter, c'est ne pas être. La paix entre deux âmes est possible quand elle est fondée sur l'identité de foi; elle est encore possible quand elle est fondée sur le respect réciproque d'une foi diverse et sincère; mais appeler paix cette absence de lutte qui naît de l'indifférence, c'est confondre la paix avec la défaite, et la vie avec le néant.

CHAPITRE V

LES LETTRES D'OBÉDIENCE

Beaucoup de personnes, parmi celles qui regrettent l'influence des congrégations enseignantes, pensent qu'on en diminuerait sensiblement le nombre en soumettant indistinctement toutes les institutrices, religieuses ou laïques, à la formalité de l'examen.

Ou cette opinion est juste, ou elle ne l'est pas.

Si elle est juste, il en résulte qu'un grand nombre d'écoles congréganistes sont dirigées par des maîtresses incapables.

Si elle ne l'est pas, on se demande quel motif a pu décider le législateur de 1850 à dispenser les religieuses de la formalité de l'examen, et à remplacer pour elles le brevet de capacité par une simple lettre d'obédience.

Le seul moyen d'éclaircir cette question, d'une importance vitale pour l'avenir des écoles, est de rechercher ce que vaut l'éducation des couvents au point de vue littéraire et grammatical.

Il est bien connu que plusieurs grandes et riches communautés tiennent de beaux pensionnats, bien pourvus d'excellentes maîtresses de toutes sortes, où l'on enseigne les arts d'agrément comme dans le monde, et qui ont tout ce qu'il faut pour faire des élèves distinguées et surtout brillantes. Nous ne parlons ici que des petites écoles et des filles du peuple, et, par conséquent, de ces couvents sans propriétés au soleil, sans riches dots, qui se recrutent dans les petites villes et dans les campagnes, où il entre plus de paysannes que de demoiselles, et où l'on vit en paysannes, en ouvrières, en servantes courageuses et infatigables des malades et des pauvres. Quand ce sont des ordres illustres et répandus dans le monde entier, comme l'ordre de Saint-Vincent-de-Paul, on y rencontre quelquefois des personnes élevées dans le luxe, et qui ont reçu une éducation brillante; mais le sacrifice est alors bien plus grand, et ce sont là des exemples très-rares, de véritables exceptions. Quant à ces petites associations qui franchissent à peine les limites d'un département, on peut bien, sans manquer au respect qui leur est dû et sans méconnaître les services importants qu'elles peuvent rendre, avouer que la très-grande majorité des filles dont elles se compo-

sent, très-recommandables par leur vertu et par leur énergie, ont tout juste autant de connaissances qu'il en faut pour suivre les prières de la messe dans leur *Paroissien* et tenir tant bien que mal les comptes de la maison. Cependant ces braves sœurs ont à peine prononcé leurs vœux, qui, pour beaucoup de communautés, sont des vœux annuels, qu'elles sont à la disposition de leurs supérieures pour être gardes-malades ou maîtresses d'école, et la supérieure elle-même a souvent ses raisons pour n'être pas très-difficile dans le choix de ces dernières. A Paris même, on ne trouve pas toujours, pour faire la classe dans les ouvroirs, des sœurs profondément versées dans les mystères de l'orthographe; on peut juger par là de ce qu'il en est à deux cents lieues d'ici dans le fond d'un village. Eh! sans doute, il ne s'agit guère pour ces pauvres filles de campagne que d'apprendre à lire et à écrire couramment, avec les deux premières règles d'arithmétique, et les quatre pour une éducation très-soignée; mais l'art d'enseigner, même les plus petites choses, est un grand art, très-difficile, qui s'acquiert très-lentement, que tout le monde n'est pas à même d'acquérir, et qui suppose dans la maîtresse de bien autres connaissances que celles qu'elle est chargée de transmettre. S'il n'était question que d'enseigner tout juste ce qu'on sait, nous n'aurions besoin ni de cours normaux, ni d'écoles normales. Nous n'aurions pas besoin non plus de commission d'examen pour les

institutrices, car enfin, s'il suffit de savoir lire et écrire, on ne voit pas qu'il soit très-nécessaire d'assembler cinq personnes en cérémonie pour s'assurer de ce qui en est ; tout le village saurait à quoi s'en tenir au bout de huit jours sur une institutrice qui tiendrait son livre à l'envers pendant les offices. Or, il faut bien le dire, ce n'est pas sans motifs que la loi actuelle dispense les religieuses de subir les examens et de produire un diplôme[1] ; la lettre d'obédience leur suffit, c'est-à-dire leur habit, car au fond la lettre d'obédience n'est que cela : c'est l'ordre donné à une religieuse par sa supérieure d'aller tenir une école. Certaines maisons religieuses ont joui de cette exemption sous la Restauration ; on la leur conférait dans l'ordonnance même qui les autorisait comme congrégations religieuses ou comme associations charitables. Toutes ne l'obtenaient pas ; on pouvait donc croire que le ministre ne l'accordait qu'aux plus capables, et cela ressemblait quelque peu à une garantie. En 1828, il fut déclaré que le recteur délivrerait un brevet à tout membre d'association enseignante autorisée sur le vu de la lettre d'obédience, sans examen : exemption redoutable, car, dès qu'on réfléchit, on s'en demande le motif. On l'abolit en 1833, on soumit tout le

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 49. « Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État. »

monde au droit commun, et, en vérité, cette règle paraît d'une justice élémentaire : ou personne, ou tout le monde. Si l'on disait : Les prêtres, les élèves des écoles spéciales déclarés admissibles dans les services publics sont dispensés de l'examen [1], à la bonne heure, cela se comprendrait, parce qu'un prêtre est censé en savoir plus long qu'un instituteur de village; mais une simple religieuse! On ne passe pas d'examen pour être admise à prononcer ses vœux dans un couvent. Pourquoi, si l'on se sent capable, se refuser aux examens? Est-ce par orgueil? Elles n'y pensent guère. Par modestie? Mais les examens des filles se font à huis clos et seulement en présence des concurrentes et de leur plus étroite famille [2]. Il est assez difficile de déterminer exactement la capacité des religieuses tenant école, car les rapports des inspecteurs ne sont pas livrés à la publicité; cependant il est assez connu que beaucoup de leurs écoles sont très-faibles et ressemblent plutôt à un gardiennage, à un ouvroir, qu'à une école. En droit, il n'y a pas de plus forte présomption d'incapacité que l'importance qu'on a mise pour

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 25, § 2.

[2] Loi du 15 mars 1850, art. 49, § 2. — Cet article est interprété, par l'instruction ministérielle du 8 mai 1855, dans les termes suivants : « La loi, en excluant un public nombreux, n'a pas voulu prescrire un huis clos qui ne serait pas sans inconvénients. Il convient de procéder aux épreuves orales des aspirantes en les appelant par séries de quatre à six : les mères, parentes, tutrices sont autorisées à assister à l'examen. »

les religieuses à les dispenser de l'examen. Et ce qui achève la démonstration, c'est qu'un certain nombre d'entre elles passent l'examen et ont un brevet. Pourquoi le passent-elles? Parce qu'elles se sentent capables. Pourquoi les autres ne le passent-elles pas, puisqu'il est évident, par cet exemple, que rien ne s'y oppose dans les convenances de leur état? Parce qu'elles se sentent incapables. 766 sœurs sont pourvues du brevet de capacité; 12,335 n'ont que des lettres d'obédience[1]. Notons aussi que, dans les derniers comptes rendus, 9,852 écoles de filles sont notées comme passables, médiocres ou mauvaises.

Il y aurait donc urgence à revenir aux termes de la loi de 1833, et à demander le brevet de capacité à toutes les personnes qui se livrent à l'enseignement, à moins qu'on ne préfère prendre une mesure plus radicale et le supprimer absolument pour tout le monde; mais nous sommes bien loin en France de songer à ce dernier parti : il s'en faut bien que la liberté absolue du travail soit dans nos mœurs[2]. Pour ce qui concerne en particulier l'enseignement, loin de songer à supprimer les examens, nous n'en sommes encore qu'à constituer des jurys impartiaux. Il faut avouer d'ailleurs, en le déplorant, que la France est bien ignorante et qu'on aurait grand'-peine à trouver dans le fond des campagnes des

[1] *Exposé de la situation de l'Empire*, p. 70.

[2] Voy. Jules Simon, *la Liberté*, deuxième partie, ch. III. 2e édition, t. II, p. 60.

parents capables d'apprécier la capacité des maîtres. Bornons-nous donc à demander la règle uniforme, le droit commun. C'est en toutes choses un terrain solide. On a le bon sens pour soi, et avec un peu de patience et de persévérance on ne peut manquer de réussir.

Il n'y a point parmi nous de passion plus vivace que la haine de l'influence cléricale. On la retrouve partout, dans les esprits les moins cultivés et dans un monde très-supérieur. A certains moments d'affaissement général, où la politique désarme, où chacun ne songe plus qu'à faire des affaires, on se réveille encore dès qu'il s'agit du clergé et de l'Église. Ce n'est peut-être pas par excès de philosophie. Le grand nombre connaît mal ce qu'il condamne et donne de pauvres raisons pour expliquer son incrédulité ou sa colère. Le fond est plutôt un dissentiment politique qu'une querelle religieuse. C'est le souvenir de ce clergé riche, privilégié, puissant, qui, en 1762, d'après les calculs de l'abbé Expilly, comptait 406,482 personnes engagées par des vœux religieux, et n'avait pas moins de 120 millions de revenus, et qui, dans les premiers jours de la Révolution, se déclarait spolié quand on lui donnait, pour tenir la place de ses biens, un budget annuel de 134 millions[1]. La Restauration, comme on sait, n'avait pas pris les mesures les plus effi-

[1] M. Charles Jourdain (*le Budget des cultes en France depuis le Concordat de* 1801 *jusqu'à nos jours*, Paris, 1859) estime à 70 millions le

caces pour effacer ces souvenirs[1], et aujourd'hui même nous voyons que le moindre incident les ravive. Plus d'un citoyen, se croyant fort bon libéral, n'hésiterait pas à proscrire la religion, s'il en était le maître, comme l'ont fait les libéraux de 1793, et parmi ceux qui entendent la liberté d'une façon moins dictatoriale, beaucoup voudraient au moins exclure le clergé et les congrégations de l'enseignement. Cela ne ferait pas le compte des vrais libéraux, défenseurs naturels de la liberté de conscience, de la liberté d'association et de la liberté d'enseignement; mais s'il ne faut pas d'exception contre le clergé, il n'en faut pas non plus pour lui. Il se compromet en acceptant un véritable privilége. Il compromet ses écoles; bien plus, il compromet jusqu'à la liberté elle-même. Il est cependant bien visible que la protection de l'autorité, qui a fait pendant longtemps la force de la religion, est devenue pour elle, par le progrès des idées, une cause de faiblesse. La seule égide des églises, leur égide inviolable, est désormais le principe de la liberté

revenu net des possessions territoriales du clergé au moment de la Révolution, et à 80 millions le produit de la dîme : total 150 millions. — Page 2. Ce sont les chiffres présentés par l'évêque d'Autun dans la séance du 10 octobre 1789. En 1790, dans son rapport au Comité des finances, Chasset évalue à 200 millions le revenu des biens du clergé.

[1] Dans sa circulaire aux évêques, en date du 25 avril 1826, l'évêque d'Hermopolis, ministre des cultes et de l'instruction publique, déclare que « l'ordonnance du 8 avril 1824 a eu pour but de placer les écoles primaires sous la dépendance des évêques. »

de conscience, qui implique l'égalité absolue devant la loi.

On s'est demandé si l'on pouvait exiger des religieuses le brevet de capacité sans diminuer immédiatement le nombre, déjà trop restreint, des écoles de filles. Il est certain que si les 12,335 religieuses qui n'ont que des lettres d'obédience étaient réduites à se retirer devant le règlement qui les soumettrait à la loi commune de l'examen, on ne trouverait pas d'institutrices laïques pour les remplacer dans les conditions actuelles; mais peut-on rien dire de plus fort contre ces 12,000 écoles? Sait-on ce que c'est que ce certificat de capacité qu'on n'ose pas exiger des religieuses? Qu'on prenne la loi de 1850. L'art. 46 décide expressément que « l'examen ne portera que sur les matières comprises dans la première partie de l'art. 23. » Voici maintenant cette première partie de l'art. 23 : « L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures. » C'est là tout, absolument tout. On se demande ce qui, dans cette liste, effraye les religieuses. Qu'on veuille bien dire clairement ce qui leur manque. Est-ce l'instruction morale et religieuse? Ne savent-elles pas lire couramment? Ne savent-elles pas écrire? Les éléments de la langue française, qu'on ne s'y trompe pas, c'est l'orthographe, pas autre chose; le calcul, ce

sont les quatre règles; encore les commissions d'examen se montrent-elles assez faciles au sujet de la division. Mais, en vérité, supposons que ces femmes qui tiennent des écoles ne sachent pas faire une division et ne connaissent pas le système légal des poids et mesures, combien leur faudra-t-il de temps pour acquérir ces deux sciences difficiles? Il faut pour cela un mois à un enfant de huit à neuf ans, de capacité ordinaire. Les 12,000 religieuses qui ne reculent pas devant la pensée de diriger une école vont se retirer, dit-on, devant la nécessité d'apprendre à faire une division! Et c'est pour les protéger contre une exigence si extraordinaire qu'on fait une loi d'exception en leur faveur! Et quand une telle déclaration est faite solennellement par les plus ardents défenseurs des écoles congréganistes, on dira que nous avons en France un enseignement primaire des filles sérieusement organisé!

Résumons la situation en quelques mots pour ôter tout prétexte aux illusions.

Il y a infiniment trop peu d'écoles ouvertes aux filles, puisqu'elles en ont beaucoup moins que les garçons, et que les garçons n'en ont pas assez. Parmi les écoles ouvertes aux filles, nous sommes obligés de compter les 18,147 écoles mixtes, qui font beaucoup plus de la moitié du nombre total: 9,852 écoles de filles sont passables, médiocres ou mauvaises; 13,101 sont tenues par des religieuses,

et dans ce grand nombre d'écoles congréganistes on ne compte que 766 maîtresses munies d'un brevet. M. Michel Chevalier, dans son rapport sur la dernière Exposition universelle, s'exprime ainsi : « J'ose affirmer que, dans nos campagnes, parmi la population mâle, entre trente et soixante ans, il n'y a pas une personne sur dix qui ouvre de temps en temps un livre pour y apprendre quelque chose. Parmi les femmes, il faudrait dire une sur vingt. » Cette phrase a été écrite en 1862. M. Michel Chevalier parle des personnes de trente à quarante ans. Il est heureusement certain que le nombre des illettrés diminue chaque année, et que la disproportion sous ce rapport entre les hommes et les femmes diminue également; mais cette diminution est d'une lenteur désolante. La statistique des mariages pour 1861 donne les résultats suivants, dont l'optimisme le plus imperturbable ne saurait se contenter : Sur 100 mariés, le nombre des hommes qui n'ont pu signer est de 29,27, le nombre des femmes de 44,16. Les chiffres sont encore plus douloureux et la disproportion entre les sexes plus marquée, si l'on ne tient compte que de la campagne. Alors, sur 100 mariés, il faut compter, en hommes, 32,94 complétement illettrés, près du tiers; en femmes, 48,09, près de la moitié. Encore doit-on se souvenir que beaucoup de personnes qui ne savent ni lire ni écrire apprennent à tracer leur nom, et qu'un très-grand nombre d'autres, capables à la rigueur d'épe-

ler un mot, ou d'écrire péniblement une ligne, sont tout à fait hors d'état de lire couramment pour s'instruire ou pour s'amuser. Voilà les faits, et on ne les changera pas tant qu'on ne prendra pas les mesures nécessaires pour avoir partout des institutrices capables. On cherche des carrières pour les femmes : la carrière d'institutrice est celle qui leur convient le mieux ; la nature les y a, pour ainsi dire, destinées. Elles sont institutrices, parce qu'elles sont mères. Pourquoi condamner les parents de 360,000 filles à les faire élever par des hommes et côte à côte avec des garçons? Ce n'est pas là de l'éducation. Pourquoi tolérer en faveur des congrégations religieuses une exception qui fait peser sur 12,000 écoles une présomption d'incapacité? Ce n'est pas là de l'instruction. Pourquoi plus d'écoles de garçons que d'écoles de filles? Ce n'est pas là de l'équité. Pourquoi un budget de plusieurs millions pour les instituteurs et de quelques centaines de mille francs pour les institutrices? Pourquoi des institutrices à dix-huit sous par jour? Ce n'est pas là de l'humanité. Revenons-nous, en plein dix-neuvième siècle, à l'ancienne théorie de l'infériorité des femmes? Nous sommes prodigues pour elles de respects et de dénis de justice. Fénelon s'en plaignait déjà de son temps [1]. Il se demandait si les filles ont moins de droits, moins de capacité et moins de

[1] Fénelon, *de l'Éducation des filles*, ch. I.

besoins intellectuels que les garçons. Si elles en ont moins, la société est excusable de faire moins de sacrifices pour elles. Si, au contraire, elles en ont autant, ne faut-il pas en finir à l'instant même avec cette longue et bizarre injustice?

CHAPITRE VI

LES FILLES ONT PRÉCISÉMENT LES MÊMES DROITS QUE LES GARÇONS A RECEVOIR UNE BONNE ÉDUCATION

On ne laisse pas que d'être embarrassé pour établir que les filles ont autant de droits et de capacité que les garçons. D'où vient cet embarras? Ce n'est pas de l'absence de preuves, c'est de leur multiplicité et de leur peu de nouveauté. Dans l'histoire, nous voyons toujours que les femmes sont traitées en inférieures par les sociétés à demi barbares; elles reprennent leur rang peu à peu, et arrivent à l'égalité quand la civilisation est complète. Cette égalité de droits entre l'homme et la femme, bien admise, bien reconnue, est le signe même d'une civilisation achevée. Mais il arrive à cette égalité, comme à l'égalité civile et à l'égalité politique, de se concilier très-bien avec beaucoup d'inégalités.

Chez les peuples les plus polis et même les plus raffinés, les femmes obéissent à leurs maris, dont elles sont les égales. En Angleterre, une sœur, qui est l'égale de son frère, n'a point de part à l'héritage paternel. Dans deux ou trois pays, elles héritent de la couronne; excepté la fonction de régner, qui a pourtant son importance, on ne leur confie nulle part aucune fonction politique. Il est remarquable qu'elles exerçaient plusieurs sacerdoces chez les peuples de l'antiquité, qui les traitaient en créatures inférieures, et qu'elles n'en sauraient plus être revêtues depuis l'avénement du christianisme qui les a émancipées. Tout n'est pas bien réglé sans doute, même dans la société la mieux réglée; mais c'est surtout quand il s'agit des femmes et de leurs droits, qu'il faut bien se rappeler que l'égalité n'est pas l'identité. Ceux qui de temps en temps entreprennent si maladroitement de les faire hommes, les abaissent en croyant les élever; car si, comme femmes, elles sont nos égales, elles ne sauraient jamais être que des hommes très-inférieurs. L'égalité est un respect égal pour des besoins et des droits différents. L'homme et la femme ont entre eux beaucoup d'analogies et de dissemblances. En ce qu'ils ont de commun, ils sont égaux; en ce qu'ils ont de différent, ils ne sont point comparables. Cela est vrai des esprits comme des corps, et des facultés comme des droits. L'égalité, en matière d'éducation, ne consiste pas à leur donner la même

éducation, mais à leur en donner autant. On ne demandera jamais qu'on enseigne l'algèbre aux femmes. Pourquoi? parce qu'elles la comprendraient mal, et qu'elles n'en ont aucun besoin. Nous passons condamnation sur l'algèbre et sur la géométrie; nous ne renoncerions pas si aisément à la littérature, même la plus sérieuse, aux beaux-arts et aux diverses études philosophiques. Est-ce que les femmes, quand elles sont instruites, ne sentent pas aussi vivement que nous les plaisirs de l'art et les plaisirs littéraires? N'ont-elles pas le goût aussi délicat? la mémoire aussi sûre? N'ont-elles pas produit, même de nos jours, de grands écrivains et des artistes de premier ordre? Il est vrai que chacun des sexes a, pour ainsi dire, son théâtre, et que les femmes sont faites surtout pour la famille et pour les plaisirs de la société élégante; mais peut-être verrons-nous se produire parmi les hommes une décadence littéraire, dont la cause sera le peu de soin qu'on met à former le goût littéraire des femmes. Entrez dans un théâtre; ce sont elles qui font le succès. Les critiques peuvent disserter tant qu'ils voudront sur les éternelles règles du goût; ce sont les femmes qui font la poétique du jour. Nous dirions aussi : Entrez dans un salon, s'il y en avait encore. Il n'y en a plus, parce qu'on néglige de préparer les femmes à cet art, à cette science de diriger, sans en avoir l'air, une conversation brillante et pourtant solide. Il ne s'agit en aucune façon de bureaux d'esprit; il s'agit

du monde, qui doit avoir de l'esprit et des connaissances, sans affectation ni pédanterie. Et qu'est-ce que le monde sans les femmes? Une bourse, un club, un champ de course tout au plus, une académie. On accuse l'esprit des femmes d'être frivole; c'est l'éducation qu'on leur donne qui est frivole, mais leur esprit ne l'est point: il est un heureux mélange de bon sens et d'enthousiasme; et comme toute femme est une artiste, la façon a toujours de la grâce, pourvu que le fond ne fasse pas défaut. Madame de Sévigné a reçu dans son enfance les leçons de Ménage; elle a enseigné elle-même l'italien et le latin à madame de Grignan : en est-elle moins femme et la plus charmante des femmes dans chaque page, dans chaque ligne et presque dans chaque mot des immortelles lettres? Elle se plaint un peu quelque part de l'abbé de la Mousse, qui enseignait à madame de Grignan la philosophie de Descartes; elle se serait fâchée bien plus encore si on ne la lui avait pas enseignée. Les femmes qui allaient entendre Bourdaloue lisaient Descartes. Il ne reste plus dans notre monde affairé, positif et positiviste, que les femmes pour être de beaux esprits un peu désœuvrés, adonnés surtout à la littérature et aux choses de pure spéculation, et juges indépendants des combats de la vie[1].

On dit que ce qui rend surtout de nos jours l'ins-

[1] Cf. *De la Littérature*, par madame de Stael, ch. II. Voy. aussi le ch. IV, sur les Femmes qui cultivent les lettres.

truction indispensable, c'est le suffrage universel. Il n'en est rien; cette raison est bonne, il y en a de plus fortes. Mais prenons celle-ci d'abord, puisqu'elle s'offre la première. Rien n'est plus vrai : donner à un homme ce grand droit d'influer directement sur les affaires du pays, et ne pas le rendre capable de s'éclairer par lui-même sur les conditions et les conséquences du vote qu'il émet, c'est jouer au hasard l'avenir du monde. L'instruction, en se généralisant dans un pays esclave, amènerait forcément la liberté avec elle; il faut donc que la liberté, sous peine de devenir un mensonge, répande l'instruction dans les pays où elle règne. Que les écoles soient la conséquence du scrutin, partout où elles n'en ont pas été la cause! Reste à savoir si les femmes ne votent pas. Il est certain que s'il leur plaît d'adopter un candidat, les électeurs inscrits sur la liste de la mairie n'ont qu'à se bien tenir. Font-elles bien ou mal de se mêler de politique? C'est une question de mesure. Tout ce qu'on peut accorder à ce préjugé très-répandu de l'incompétence des femmes en matière politique, c'est qu'il n'est pas à propos qu'elles entrent dans les détails de la législation et de la finance, dans les querelles d'ambition ou les manœuvres de partis. Elles ont autre chose à étudier. Mais comment seraient-elles indifférentes aux grandes questions de la politique, qui sont toutes des questions de justice, de patriotisme et de liberté? Regardons autour de nous. Toutes les femmes ont

aujourd'hui un parti pris sur la Pologne, sur Venise, sur la peine de mort, sur la libre défense des accusés, sur la liberté de penser et d'écrire. Où en serait la révolution de Pologne, sans les femmes? La France a toujours fait une place aux femmes sur les échafauds politiques. C'est parce que l'indifférence des femmes ne sera jamais, de leur part et de la nôtre, qu'une prétention mal justifiée, qu'il restera toujours, malgré tout, une pointe de chevalerie dans la politique française.

CHAPITRE VII

L'ÉDUCATION DES FILLES N'EST PAS MOINS IMPORTANTE QUE CELLE DES GARÇONS, AU POINT DE VUE ÉCONOMIQUE.

On n'avait pas l'excuse du suffrage universel sous l'Empire et sous la Restauration, ni même en 1833, quand on recula devant la dépense des écoles de filles et la difficulté de les organiser. A défaut de la politique, impuissante à expliquer cet abandon regrettable, est-ce l'économie politique qui a dirigé les législateurs? A-t-on jugé que l'éducation des garçons était une affaire, et celle des filles seulement un luxe ou un plaisir? Nous aurions ici tout d'abord une protestation à faire contre cette manière étroite d'envisager l'éducation. Avant tout, ce que l'on doit vouloir faire par l'éducation, c'est un homme ou une femme, c'est-à-dire une créature raisonnable, soumise au devoir, amante de la vérité,

se servant de ses facultés pour se perfectionner soi-même et pour faire du bien aux autres. C'est là notre première carrière à tous, celle que la Providence impose également aux hommes et aux femmes, leur créant ainsi, par l'égalité de la destinée, des droits égaux à une bonne et solide éducation.

Mais nous voulons bien reconnaître que nous avons encore une autre carrière, très-importante aussi, quoiqu'à un degré bien inférieur; c'est celle que nous choisissons volontairement pour tirer le meilleur parti possible de nos facultés, et qui nous assigne plus tard notre valeur économique dans la société à laquelle nous appartenons. Il est certain que l'éducation est productive de revenus, et surtout celle des garçons, quand elle est poussée un peu loin. Dans les familles riches, où il ne s'agit que de conserver une fortune patrimoniale, on peut à la rigueur s'en reposer sur un homme d'affaires; et pourtant, dès qu'il y a des procès à soutenir, des améliorations à réaliser, des capitaux à placer avantageusement, un portefeuille à gérer, il est utile de juger par soi-même et de pouvoir au besoin se passer d'intermédiaire. Dans les classes moyennes, tout homme, qu'il soit fonctionnaire, avocat, médecin, ingénieur, commerçant, est obligé de payer de sa personne et de conquérir par son travail journalier l'aisance de sa famille. Les relations et les circonstances font beaucoup; la force de volonté, plus encore; cependant la source la plus sûre de revenus,

c'est une éducation solide. Sans elle, le talent natif ne sert à rien: il peut même nuire, en exaltant l'ambition outre mesure. La capacité acquise par de fortes études met sur-le-champ un homme hors de pair, et vaut mieux à la longue que toutes les recommandations. A ce point de vue, le séjour dans les écoles spéciales est une sorte de commencement d'opération financière, et les familles ont raison de considérer comme de l'argent bien placé celui qu'elles dépensent ainsi pour créer une carrière à leurs enfants. L'État lui-même doit se comporter à cet égard comme un bon père de famille, non-seulement pour rendre service aux citoyens, mais pour se rendre service à lui-même, en se préparant de bons fonctionnaires et en augmentant la richesse commune. Comme un agriculteur et un industriel font preuve de résolution et d'habileté en suspendant pour un temps leur production et en sacrifiant une part importante de leur capital, l'un pour drainer, planter, aménager sa terre et transformer un sol ingrat en domaine plantureux et florissant, l'autre pour améliorer ses machines, leur donner une précision et une force nouvelles, et diminuer son personnel tout en augmentant et en perfectionnant sa fabrication par un outillage supérieur : de même, quand un État sait comprendre que la source la plus féconde de richesses est le génie humain et que c'est le bon ouvrier qui fait le bon ouvrage, et quand, pour développer et discipliner cette force

incomparable, qui dirige toutes les autres et centuple leurs produits par ses intelligents efforts, il verse les millions sans compter pour l'éducation de la jeunesse, avare des ressources de son budget pour tous les autres services et sagement prodigue pour celui-ci, on peut dire avec assurance qu'il fait la meilleure de toutes les spéculations, car il s'enrichit d'autant plus qu'il fait plus de sacrifices. Il faut donc louer l'État et les familles qui se laissent mener par des considérations de ce genre; les louer de leur habileté et de quelque chose de plus encore, s'il est vrai qu'il y a du mérite à choisir parmi les différentes sources de la richesse, et à préférer celles qui tiennent au plus noble emploi de l'activité humaine.

La question est maintenant de savoir si les filles n'ont pas comme les garçons une carrière économique à laquelle il convient de les préparer, non-seulement dans leur intérêt, mais dans celui de la société tout entière. Et d'abord, les femmes à cet égard doivent être partagées en deux classes, on pourrait même dire en trois classes : quelques femmes du monde, qui ne travaillent pas du tout; d'autres femmes, beaucoup plus nombreuses, appartenant au monde et aux classes moyennes, et qui s'occupent très-activement de la direction des affaires intérieures de la famille et de divers travaux de ménage; enfin, les femmes du peuple, qui travaillent, comme leurs maris, pour gagner un salaire.

Laissons de côté les fainéantes, qui sont heureusement la très-petite minorité, et qui, par un singulier raffinement de la vanité humaine, se font gloire de leur incapacité et de leur inutilité. C'est par l'école qu'on triomphera de ce préjugé bizarre, et déjà il faut reconnaître qu'il va en s'affaiblissant. On commence à regarder une fille, dans toutes les classes de la société, comme un être pensant dont il faut cultiver l'âme, et non comme une poupée qu'on ajuste, qu'on montre, et qu'on renferme le moment d'après[1]. La fonction propre des femmes est de soigner, de consoler et d'encourager leurs maris et leurs enfants, de diriger la maison, de dépenser et d'épargner à propos, et de proportionner exactement la dépense au revenu. Si nous regardons exclusivement le côté des affaires, les femmes mêmes qui ne gagnent pas de salaire, jouent un rôle économique très-important, puisqu'elles président à la dépense. Il n'est personne ayant quelque expérience de la vie qui ne sache qu'une femme intelligente et soigneuse entretient à peu de frais l'aisance et la propreté dans la maison, tandis qu'une autre, avec des déboursés deux ou trois fois plus considérables, laisse tout à l'abandon, et ne donne à ceux qui l'entourent ni l'agrément, ni le confortable. Le mari a beau s'épuiser ; l'argent s'en va de sa caisse plus vite qu'il

[1] Voltaire, *Dialogues et entretiens philosophiques*, dial. 12e, sur l'Éducation des Filles.

n'y est venu, sans lui faire honneur ni profit. Peut-être même cet excès et ce désordre dans la dépense est-il le mal particulier à notre temps et la cause de cet appétit désordonné du gain et de ce peu de scrupule en affaires, que tous les gens sensés déplorent, et qu'on n'arrêtera pas tant qu'on ne sera pas parvenu à rendre quelque austérité à l'intérieur des familles. Il n'est pas douteux que ce mauvais emploi de la fortune privée n'influe à la longue sur la fortune publique; car les États comme les individus ont deux moyens de s'enrichir, en gagnant beaucoup et en employant bien ce qu'ils gagnent. On se demande en vérité pourquoi nous employons tant d'argent et de peine à dresser les garçons pour le gain, quand nous dédaignons d'élever les filles pour l'art tout aussi difficile de la dépense et de l'épargne. C'est être aveugle que de calculer la dot d'une fille en écus, et de ne la point calculer en talents, en santé, en bonne humeur, en élévation d'esprit et de caractère.

CHAPITRE VIII

LES FEMMES PEUVENT ÊTRE OBLIGÉES D'EXERCER, COMME LES HOMMES, UN MÉTIER OU UNE INDUSTRIE.

On voudrait pouvoir dire que, si on prend l'éducation par son très-petit côté, comme un simple noviciat d'affaires, on n'a pas d'autre art à enseigner aux femmes que celui de dépenser avec ordre et économie les revenus de la famille. Mais tout le monde sait qu'il y a, en très-grand nombre, des familles qui, n'ayant aucun revenu, vivent uniquement du salaire de leur chef; et comme ce salaire n'est presque jamais suffisant, la mère de famille est réduite pour le compléter à se faire ouvrière comme son mari. Les plus heureuses trouvent de l'ouvrage à faire chez elles; presque toutes sont obligées de déserter leur maison douze heures par jour et d'aller vivre dans une fabrique au grand détriment de la morale. A Paris, sur 105,384 ouvrières recen-

sées dans la dernière enquête, 31,110 travaillent en chambre, 297 en ville, 73,977 en ateliers [1]. Cette question du travail mercenaire des femmes a un rapport très-intime avec celle de l'éducation; car il faut savoir si on les élèvera pour les dispenser de ce travail ou pour les y aider. C'est donc ici le moment de se demander si les femmes doivent gagner un salaire, s'il y a un moyen de les en dispenser, ou du moins, si l'on peut, par une éducation intelligente, changer la nature de leur travail et le rendre plus conforme à leurs facultés et à leur destination sociale.

La réponse, en deux mots, est celle-ci : Non, il n'est pas possible d'exonérer les femmes d'ouvriers du travail mercenaire. Mais on peut espérer, et on doit essayer de modifier la nature de ce travail.

Quelques chiffres suffiront pour établir qu'une femme d'ouvrier ne peut se dispenser d'être elle-même une ouvrière. Nous prendrons pour exemple Paris, mais tous les centres industriels nous donneraient le même résultat, étant bien entendu qu'il s'agit toujours d'une comparaison entre un budget des recettes et un budget des dépenses. La dernière enquête [2] porte la moyenne du salaire des ouvriers de Paris à 4 fr. 41 c. Or, 4 fr. 41 c. par jour de travail, cela ne fait pas 4 fr. 41 c. par jour. Il faut

[1] *Statistique de l'Industrie à Paris*, publiée en 1864. 1er tableau général.
[2] *Statistique de l'Industrie à Paris*, publiée en 1864. Intr. p. xxxvii.

d'abord, dans toutes les industries, retrancher 52 dimanches. Si nous retranchons 52 autres jours pour maladies, perte de temps et chômage, il ne restera que 261 jours, soit 261 fois 4 fr. 41 c., ou 1,151 fr. Indépendamment des maladies, chômages individuels, etc., un tiers des industries de Paris (36 p. 100) subissent une morte saison qui varie de 3 à 7 mois [1]. Acceptons cependant, pour la moyenne des recettes, un revenu annuel de 1,151 fr., et faisons maintenant le budget des dépenses, pour un ménage de 4 personnes, avec la plus stricte économie. Nous le trouvons justement tout dressé dans un travail intéressant, publié en 1864, par les ouvriers corroyeurs [2]. Nous supposons avec eux 250 fr. de loyer, 250 fr. d'entretien, 50 fr. de chauffage et d'éclairage, autant pour le blanchissage; cela fait déjà 600 fr. Nous compterons bien pour la nourriture 75 centimes par jour et par personne, c'est-à-dire 3 fr. par jour, 1,100 fr. par an [3]. Nous n'avons rien compté pour l'imprévu, rien pour les maladies ni pour les sociétés de secours mutuels. Nous nous

[1] *Statistique*, etc., p. XXXIX *sq.*

[2] *Réponse à M. Baudouin sur la Liberté du travail et les Coalitions*, par les Délégués de l'industrie des cuirs à l'Exposition de Londres. Paris, 1864, p. 51.

[3] Voici le détail d'une journée de nourriture, pour quatre personnes, aux prix actuels de Paris : un pain de quatre livres, 0,70 c., deux livres de ragoût, 1 fr. 40 c., pommes de terre, 0,40 c., beurre, 0,25 c., charbon, 0,25 c. : total, 3 fr. On remarquera que la quantité est tout juste suffisante pour les deux repas de la journée, et qu'il ne faut se permettre ni fruit, ni fromage, ni boisson.

sommes bornés à un loyer de 250 fr., ce qui, à Paris, est fort misérable; enfin nous avons supposé que 250 fr. par an suffiraient pour habiller et entretenir de linge et de chaussure un homme, une femme et deux enfants. Avec tout cela, nous avons un budget de dépenses qui se monte à 1,700 fr., tandis que le budget des recettes n'est que de 1,151 fr. On chercherait vainement à faire des économies. Un ouvrier qui a besoin de ses forces ne peut pas se nourrir avec 50 centimes par jour. Même en condamnant tous les membres de la famille à cette nourriture insuffisante, il resterait encore un déficit de 186 fr. à combler. Il n'y a pas dans tout cela d'utopie; il n'y a pas même de raisonnement; il y a quelque chose d'inexorable : un chiffre; et il en résulte avec évidence que la femme doit gagner 550 fr. par an, pour que la famille joigne les deux bouts. Avec ces 550 fr. de supplément elle vivra; mais on ne pourra pas dire, sans exagération, qu'elle vit dans l'aisance. L'enquête porte à 2 fr. 14 c. par jour la moyenne du salaire des femmes [1]; cela ferait précisément pour les 261 jours de travail 558 fr. 54 c.; mais la plupart des métiers de femme subissent de longs chômages; les couturières, les modistes, les tailleurs et les cordonniers (qui emploient beaucoup d'ouvrières) ont une morte saison qui varie entre 4 et 6 mois [2]. La morte saison de l'*article Paris* est

[1] *Statistique*, etc.; introduction, p. xxxviii.
[2] *Statistique*, etc., p. xl.

de trois mois. Si la mère ne vient pas à bout de gagner la somme nécessaire, on se rejette sur le salaire de l'enfant, qu'on enferme à l'atelier dès qu'il a atteint l'âge légal (huit ans!).

Il est donc très-évident que la femme est obligée de gagner un salaire; en d'autres termes, il faut que la femme d'ouvrier soit ouvrière. Maintenant il y a, tout le monde le sait, des métiers fatigants et délétères, et des métiers salubres et appropriés aux forces ordinaires d'une femme. Surtout il y a des ouvrages que l'on peut faire à la maison, et d'autres qui obligent l'ouvrière à passer sa vie dans l'atelier. C'est là le fait capital, douloureux pour les femmes, terrible pour les enfants, inquiétant pour la morale. Faut-il subir l'introduction des femmes dans les manufactures comme une conséquence nécessaire du développement de notre production industrielle? Faut-il, dans l'intérêt de la morale, faire un énergique effort pour s'y opposer? Si la solution de cette grave question est quelque part, elle est dans l'école. C'est par l'éducation que la femme doit se préparer à cette terrible lutte contre l'industrie moderne.

Il semble au premier abord que l'économie politique a prononcé, et qu'il ne reste plus qu'à subir le fait, en s'efforçant d'en atténuer les conséquences. La grande industrie tend à se développer de plus en plus dans notre pays, et à remplacer les métiers à la main par les métiers mécaniques. La soie ré-

siste encore : la plupart des métiers lyonnais sont des métiers à la main ; mais le coton tout entier appartient à la vapeur ; la laine, la draperie, la soie elle-même ne tarderont pas à employer exclusivement des métiers mécaniques. Il faut même le souhaiter dans l'intérêt de notre fabrication ; car il serait tout à fait impossible de lutter avec des métiers à bras contre la concurrence anglaise. Ces usines qui s'élèvent de toutes parts ont de rudes combats à livrer, maintenant que le système de la protection a pris fin. L'Angleterre a la houille et la matière première à meilleur marché ; elle a de plus forts capitaux, de plus nombreux débouchés. Nous ne pouvons nous défendre que par l'élégance de l'échantillonnage et le bas prix de la main-d'œuvre. Précisément, c'est pour abaisser le prix de main-d'œuvre qu'on a recours aux femmes. Elles font aussi bien et aussi vite, et pourtant, ayant moins de besoins, elles ont moins d'exigences. Comme les manufacturiers étrangers emploient des femmes, nous ne pourrions nous condamner à employer exclusivement des hommes que s'ils voulaient se contenter du salaire des femmes. Or, ce salaire n'est pas suffisamment rémunérateur pour eux ; et de plus, l'exclusion des femmes diminuant tout à coup de plus de moitié le nombre des bras, ferait nécessairement monter le taux des salaires, ce qui achèverait de rendre intolérable la situation de la fabrique française.

Les mêmes raisons entraînent une conséquence également fâcheuse ; c'est l'emploi des enfants dans les manufactures. Il y a même de certaines tâches que les enfants seuls peuvent remplir, à cause de leur taille ; celles, par exemple, de rattacheurs, de ramoneurs. La grande majorité des générateurs de vapeur qu'on emploie dans l'industrie sont composés de deux corps cylindriques inférieurs qu'on nomme les bouilleurs, et d'un corps supérieur d'un diamètre plus grand, qu'on nomme la chaudière. Les sédiments calcaires que renferme l'eau d'alimentation se déposent dans le fond de la chaudière, et en plus grande quantité dans le fond des bouilleurs. Ces sédiments calcaires nuisent à la production de la vapeur, et peuvent, quand ils se fendillent éventuellement, produire l'explosion, les soupapes de sûreté ne débitant pas toute la quantité de vapeur produite instantanément sur une surface rougie par suite du non-contact de l'eau. Il y a donc un grand intérêt à enlever ces sédiments calcaires avant que par les dépôts successifs ils aient atteint une trop grande épaisseur. Pour le nettoyage, il y a sur la chaudière un trou d'homme, et sur chacun des bouilleurs une ouverture autoclave. C'est par ces trois entrées que le nettoyage se fait le plus habituellement ; et comme elles sont souvent insuffisantes pour donner passage à un ouvrier, il faut que l'enfant remplace l'homme. Son dimanche est employé à cet office ; office doublement pénible par

la nécessité de se tenir courbé, et la difficulté de respirer, même quand la chaudière est suffisamment refroidie au moment où l'opération commence. Malheureusement elle ne l'est pas toujours, parce que le nettoyage se fait mieux et plus facilement tandis que les sédiments sont encore à peu près chauds. Pour remplacer ce travail périlleux et délétère, M. Victor Bois et M. Duméry ont inventé, le premier un râteau mobile, le second une petite chaudière qui se vide de temps en temps et prévient le dépôt des sédiments calcaires. Ces utiles inventions ne sont pas encore répandues, et si l'on parle d'humanité aux mécaniciens, ils invoquent la nécessité.

Ce mot de nécessité est bien vite lâché. La science ne s'est-elle pas ôté, depuis soixante ans, le droit de s'en servir? On aurait dû conserver intact un atelier du commencement de ce siècle, avec ses rares fenêtres, sa mauvaise exposition, ses plafonds bas, ses escaliers étroits et insuffisants, sa machine compliquée et impuissante, ses lourds métiers à la main, ses ateliers de rouissage et de mactage : ce serait un monument élevé à la science moderne et à l'humanité de la science moderne. On n'y entrerait pas sans se sentir pénétré d'admiration pour ces véritables grands hommes qui ont rendu innocentes et même bienfaisantes tant d'industries meurtrières. Pourquoi l'intérêt de la famille et de la morale ne les inspirerait-il pas aussi bien que celui de la santé publique? Après avoir forcé les femmes à déserter

leurs maisons pour venir se grouper autour de la vapeur, pourquoi ne forceraient-ils pas la vapeur à se répandre, comme le gaz, dans mille canaux souterrains, et à venir animer des métiers isolés jusque dans la maison et dans la chambre de l'ouvrière? Déjà M. Jean Dollfus et la Société industrielle de Mulhouse ont doté l'Alsace de ce grand bienfait. On fera, s'il le faut, d'autres découvertes. La mécanique n'aura jamais de plus belle raison d'accomplir des miracles. L'industrie en fera de son côté. Elle imitera ces beaux ateliers de jeunes filles depuis longtemps établis en Amérique, qui unissent le travail industriel et l'étude, la discipline et la liberté, et d'où les ouvrières sortent, à l'époque de leur mariage, avec une dot, une instruction solide et une réputation méritée de sagesse, pour vivre et travailler désormais au milieu de leur famille. Est-il impossible, est-il même difficile d'isoler ainsi les jeunes filles? de les surveiller? de retrancher quelques heures au travail pour leur donner une éducation pratique et les préparer au rôle de ménagères? Ne saurait-on généraliser ce qui se fait en Amérique, en Allemagne, en France, partout où il se trouve un patron capable de comprendre que les mœurs sont la première richesse d'un peuple? A Crefeld, en Prusse, ce n'est pas à l'école que les filles apprennent à tenir un ménage. Une association s'est formée tout exprès pour les retirer, à dix-sept ans, de l'atelier, et les garder un an dans l'in-

térieur d'une famille en qualité de servantes. C'est moins de la domesticité qu'un apprentissage. On les surveille comme des enfants de la maison, et en même temps on leur apprend à faire la cuisine, à nettoyer les chambres, à tenir les livres de dépense, à réparer les vêtements, à prendre soin des enfants. Elles rentrent, au sortir de là, dans la manufacture et ne tardent pas à se marier, car on ne veut pas des filles qui n'ont pas passé par cette épreuve. Au lieu de ces écoles, de ces bonnes maisons d'apprentissage, supposez une fabrique ordinaire, où le patron ne songe qu'au profit, mêle dans le même atelier les hommes et les femmes, les jeunes filles et les femmes mariées, s'occupe uniquement du rendement de ses capitaux, et compte pour rien l'avenir de ses ouvrières. Les filles abondent pourtant, dès l'âge le plus tendre, pour les emplois de rattacheuses ou de tireuses ; elles devancent l'âge légal, tant les familles sont pressées de toucher un salaire qui va de 30 à 50 centimes. Elles vivent là, trop souvent, confondues avec les garçons et avec des femmes dépravées, ne recevant, en dépit de la loi, aucune instruction. Les plus heureuses entrent dans une maison honorable, sont bien surveillées et bien entourées, vont à l'école aux heures réglementaires, et y apprennent tant bien que mal, comme on peut apprendre en deux heures d'école, la lecture et l'écriture. Elles se marient, quand l'âge est venu, c'est-à-dire celles qui trouvent un mari, car un

grand nombre d'entre elles vivent en concubinage et sont doublement perdues, au double point de vue matériel et moral. C'est aussitôt après leur mariage qu'elles devraient quitter l'atelier, se renfermer dans leur maison, et mener la vie agréable pour une femme, quoique en réalité très-laborieuse, de ménagère. Leur éducation s'y oppose. Peut-être savent-elles lire et écrire; c'est quelque chose, c'est beaucoup; elles ne peuvent ni faire du feu, ni préparer le dîner, ni enfiler une aiguille. Force leur est de retourner à l'usine, puisqu'elles ne sont propres qu'à rattacher, épinceter, carder. La famille vient, on met les enfants en nourrice, puis en sevrage, en gardiennage; on les place dans un asile, s'il y en a. A huit ans, ils entrent à la fabrique. A vingt ans, ils seront réformés pour défaut de taille. La postérité est perdue, condamnée d'avance, par le malheur de la mère, ou plutôt par la faute de la société, qui s'est crue dispensée de sacrifier quelque argent pour bien élever les filles.

La vie d'une femme dans une manufacture, à ne considérer que le point de vue matériel, n'est pas fort malheureuse. Presque partout le séjour est salubre, excepté dans quelques manufactures anciennes où les progrès n'ont pas encore pénétré, et qui ne tarderont pas, ne fût-ce que par nécessité, à réaliser des améliorations que l'humanité réclame. Il reste bien un certain nombre d'ateliers de préparation que la nature du travail rend malsains, et dont on corrige les inconvénients par une ventilation

puissante. C'est à peine si ceux-là même ne sont pàs préférables à la plupart des habitations d'ouvriers. Le travail qu'on y fait n'est presque jamais fatigant. Présenter le coton au laminoir, surveiller une carde, rattacher un fil, épinceter, repriser une étoffe, ce sont des occupations qui demandent du soin et de la dextérité, sans exiger de la force et sans causer de la fatigue. Le salaire est relativement élevé, surtout pour le travail à la tâche. La journée est de douze heures; il y a bien peu d'ouvrières travaillant chez elles qui ne poussent l'aiguille treize ou quatorze heures pour un minime salaire. Il n'y a pas lieu de plaindre une jeune fille placée dans ces conditions, pourvu qu'on ait soin de ne pas lui confier un métier qui puisse lui fatiguer la poitrine dans le moment de son développement. Le fait même de travailler, et de travailler continûment, n'est pas un malheur; c'est la sévère condition de l'humanité Au contraire, l'oisiveté qui paraît douce, et qui l'est en effet, après le travail et pour un temps très-court, devient, en se prolongeant, un péril et une souffrance. Où est donc le malheur de l'ouvrière, de l'ouvrière mariée? Il est dans l'absence; il n'est que là. Elle ne peut remplir complétement ni son devoir d'épouse, ni son devoir de mère : elle souffre par ses vertus. S'il en est une qui se console aisément de ne pas serrer son enfant dans ses bras et de le savoir abandonné pendant douze heures, celle-là ne mérite pas qu'on la plaigne.

CHAPITRE IX

INFLUENCE DES FEMMES ET DE L'ÉDUCATION DES FEMMES SUR LES MŒURS

Deux autres êtres souffrent aussi de cette situation, et peut-être sans savoir d'où vient le mal : le mari et l'enfant. Le mari n'a pas de compagne ; il a une femme qui lui rapporte de bons bénéfices, voilà tout. Comme elle ne peut pas soigner la maison, l'intérieur n'est ni attrayant ni confortable. Il n'y trouve après la fatigue que le froid, la malpropreté, une femme épuisée elle-même par le travail, des enfants à demi sauvages. La maison étant plus dure que l'atelier, il cherche son plaisir ailleurs, et c'est ce qui fait la fortune des cabarets. Quand il n'a pas de cœur, il s'accoutume à compter sur le salaire de sa femme; et alors la malheureuse travaille et souffre pour tout le monde. Une maladie, une gros-

sesse tarit cette faible source de revenus; le mari se corrige-t-il alors? Apporte-t-il sa semaine à la maison? Il est mille fois plus facile de rester honnête homme que de se corriger quand on ne l'est plus. Il n'a pas rougi de se faire pilier de cabaret; il ne rougira pas de laisser sa femme et ses enfants à l'aumône, peut-être de les abandonner. Quelques-uns, pour se rendre l'infamie plus facile, préfèrent, par calcul, le concubinage au mariage : une sorte de parricide avec préméditatiou, compliqué de fainéantise et de débauche. Est-ce la majorité? Non, ce n'est qu'une minorité infime. Le mariage n'en demeure pas moins, par la force des choses, pour le grand nombre des ouvrières attachées aux usines, une association entre deux salaires, plutôt qu'une association entre deux âmes.

Jusqu'ici la société a employé tout son art à créer, au profit des enfants, une maternité factice. Elle a d'abord les crèches, qui sont admirables, puis l'asile, puis l'école. Une seule lacune reste à combler. L'école n'ouvre qu'à huit heures, l'atelier à six : deux heures de solitude et de péril pour l'enfant, de détresse pour la mère. A cela près, rien de plus ingénieux que tout ce mécanisme inventé pour remplacer la nature. On ne peut s'empêcher de le bénir quand on songe aux meurt-de-faim et aux abandonnés. Une crèche surtout, quand elle est bien tenue, et elles le sont toutes, quand elle a une directrice affectueuse, et elles le sont toutes, a quelque chose

de calme, de frais, de souriant. Ne cherchez pas pourquoi vous y sentez votre âme mortellement triste. Ah! chers souvenirs de l'enfance, soins maternels, pleurs essuyés, sages conseils de l'expérience et de la tendresse, religion du cœur, sources vives de la probité et de l'honneur, où êtes-vous? Qui vous rendra jamais à ces désolés, à ces déshérités? Et qui nous apprendra, à nous tous qui avons dans la société une faible part d'influence, que la nature ne se remplace pas, et que dans le monde de l'esprit, comme dans celui de la matière, il n'y a pas de progrès qui ne soit acheté trop cher, s'il porte la moindre atteinte aux liens sacrés de la famille?

M. Blanqui, l'économiste, n'hésitait pas. Il demandait formellement que le travail des usines fût interdit aux femmes mariées. C'est demander à l'industrie et à la liberté deux grands sacrifices. Pourquoi une interdiction? Il est plus conforme aux principes et plus efficace de procurer aux femmes un emploi utile de leurs facultés dans l'intérieur de la maison. Indépendamment des industries nouvelles qu'une éducation bien dirigée peut mettre a leur portée, il en est une fort ancienne, respectable entre toutes, et vraiment avantageuse au point de vue économique : c'est l'industrie de mère de famille, que nous sommes en train de laisser perdre.

On ose à peine parler de ce que rapporte en argent le travail de ménagère. C'est prendre la question du mariage par un bien petit côté; mais il n'y a

rien de tout à fait petit dans les grandes choses. Le travail de la ménagère, embrassant toute l'économie domestique, comprend quatre parties : le logement, le mobilier, le vêtement, l'alimentation. Voici ce que peut faire une bonne ménagère pour le logement : elle le rend propre ; service immense pour la santé et l'agrément de ceux qui l'habitent. La propreté contribue même à leur hygiène morale. Un philosophe dit que c'est une vertu ; c'est au moins l'image d'une vertu ; c'est plus que cela : une leçon. L'habitude de la propreté inspire le respect de soi-même. Cette vertu du corps a pour analogue, dans l'esprit, la netteté des idées, et dans le caractère, la franchise. Le mobilier est entretenu, réparé, quelquefois même augmenté et embelli par l'industrie de la femme. Elle fait et elle répare les vêtements, non-seulement pour elle, ce qui va de soi, mais pour son mari et ses enfants. Avec un peu d'habileté et le secours de son mari pour tailler le cuir et fixer les vis, elle fait même la chaussure. La famille se trouve ainsi habillée presque pour rien, et sans bas percés, sans habits troués, ce qui est une grande affaire. Il est toujours très-malheureux pour un enfant d'aller à l'école en guenilles : cela prouve que sa mère ne s'occupe pas de lui. Que la veste soit de méchante étoffe et toute rapiécée, cela ne fait rien, cela prouve seulement qu'il est pauvre. Dès le premier moment de son séjour dans une ville industrielle, un homme habitué à l'observation sait quel-

que chose de la moralité des habitants, rien qu'en regardant leurs habits. S'ils sont lavés souvent et raccommodés toutes les fois qu'il le faut, on ne doit pas désespérer des mœurs de la ville. La soupe faite à la maison n'est guère meilleure que celle du restaurant, et elle ne coûte pas toujours meilleur marché; il faut avouer cela, quoiqu'il y ait beaucoup d'exceptions et de diversité, suivant les temps et les lieux. Mais elle a trois avantages: elle procure, sans augmentation de dépense, un peu de feu dans la chambre; elle donne à la mère le plaisir de servir la famille et l'occasion de lui ménager quelque joyeuse surprise; par-dessus tout, elle est mangée en petit comité dans le calme du chez soi et loin de ce maudit comptoir, encombré de pots et de verres, qui ne disent rien de bon. S'il survient une maladie, la mère est là pour offrir ses soins et sa compagnie si douce aux malades et aux convalescents. Elle leur épargne l'hôpital, comme elle épargnera l'hospice au vieillard. Ainsi elle mêle ses consolations aux deux rudes épreuves de la vie : souffrir et mourir. Elle est deux fois mère, car elle allaite son enfant, elle le porte dans ses bras, elle ne le quitte ni le jour ni la nuit, ni pendant le travail, ni pendant le sommeil; elle guide ses premiers bégaiements et ses premiers pas; elle jouit de ses premiers sourires et de ses premières pensées. Un peu instruite, elle précède pour lui l'école, elle la remplace, elle la complète. Elle est mère et maîtresse d'école toute

la journée, et ouvrière à ses heures pour ajouter le produit de son travail aux recettes plus fortes de son mari.

Elle est bien plus qu'une source de bien-être et de contentement pour la famille; elle y est comme la source vive de la morale. Elle est l'institutrice dont les leçons ne s'oublient plus, même quand la mort a fermé la bouche qui les donnait. C'est elle qui enseigne la tendresse sans en parler, en la prodiguant; elle aussi qui enseigne le devoir. Avant même que l'enfant sache bégayer, elle lui donne les premières leçons de l'honneur; elle l'y destine, elle l'y prépare. Elle lui inspire l'horreur de la lâcheté et de l'injustice. Elle développe dans sa jeune âme tout ce que la nature humaine peut porter de généreux instincts. Dans ces conversations pour nous inintelligibles qu'elle ne cesse d'avoir avec lui, elle jette à profusion les préjugés, les ignorances, les niaiseries, les folies, et au milieu de tout, les grands préceptes humains, que l'humanité transmet par toutes les mères à tous les enfants au berceau. Il aura beau grandir; elle reste la dépositaire de ses secrets, elle est sa conscience visible. Les pleurs mêmes qu'elle verse sur lui au jour du péril sont fortifiants, car il sent qu'elle l'aimerait mieux mort que déshonoré. Voilà la mère.

Eh bien! dirons-nous aussi, voilà la tâche de l'éducation. Préparez des mères aux générations futures, et l'atelier ne nous réduira plus à entasser

les enfants dans une garderie, ou à les abandonner au hasard comme des troupeaux de jeunes sauvages. S'il faut absolument des femmes dans les manufactures, on prendra les jeunes filles, on les isolera, on les surveillera, on leur rendra la tâche facile par des soins paternels ; surtout on les instruira ; on les préparera, par une éducation bien entendue, à quitter la fabrique le jour de leur mariage, sans se ruiner, elles et leurs maris. C'est notre force, en France, d'avoir des bras à revendre. Quand il en manque sur une place, c'est uniquement parce que nous ne sommes pas organisés, et que nous ne savons pas porter immédiatement les forces disponibles à l'endroit où le travail est offert. Nous aurons beau développer notre industrie ; nous deviendrons un grand peuple industriel, sans cesser d'être avant tout et par-dessus tout un peuple agricole ; il y aura donc toujours, pour nos usines, plus de ressources qu'il ne leur en faut dans nos quarante millions d'habitants. Il n'est pas incontestablement démontré que nous ayons besoin des filles ; il est hors de doute que nous pouvons nous passer des femmes mariées. Ce sont elles qui, par la faute de leur éducation, ne pouvant se rendre utiles dans un ménage, et ne sachant que faire de leurs dix doigts en dehors du tissage ou de la filature, assiégent les portes de nos usines. Cette nécessité où elles sont de se remettre à l'atelier, quand elles devraient rester chez elles et prendre soin de leur mari et de leurs enfants, est

la preuve sans réplique que nous n'avons pas assez d'écoles, et que nos écoles ne valent rien.

Il faut donc multiplier et améliorer les écoles de filles, pour être justes envers les filles, qui ont précisément les mêmes droits à l'instruction que les garçons ; pour donner aux maris un intérieur, une compagne, un moyen de combattre victorieusement le libertinage et le cabaret ; pour donner aux enfants une mère ; pour rendre la force et la santé à la race qui s'abâtardit ; pour raviver la séve morale de cette société débordée par le scepticisme et qui ne sait plus que faire des aspirations de son cœur.

TROISIÈME PARTIE

TROISIÈME PARTIE

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE

CHAPITRE PREMIER

LE DISCOURS DU TRÔNE

Tous les ans, les empereurs, les rois et les présidents de République rendent compte à leurs concitoyens, ou à leurs sujets, s'ils n'ont que des sujets, de la situation de leurs États respectifs. Le pays est calme, les finances sont en voie de prospérité, les relations avec les puissances sont amicales. Voilà ce qu'ils disent, en faisant les variantes nécessaires, suivant que l'année a été bonne, excellente ou mauvaise.

Ils ne disent pas : Nous avons encore 10,119 communes qui ne sont pas propriétaires de leur maison d'école; nous en avons 1,895 qui sont obligées d'en-

voyer leurs enfants à l'école de la commune voisine; 19,312 qui n'ont pas d'école de filles et 1,018 qui n'ont ni écoles de garçons, ni écoles de filles, ni écoles publiques, ni écoles privées; 1,018 communes « où les moyens d'instruction font complétement défaut [1]. »

Ils ne disent pas: Nous avons 6,200 instituteurs brevetés et 2,120 instituteurs auxiliaires, dont le traitement ne s'élève pas à 600 fr.; 11,000 dont le traitement varie de 600 à 700 fr.; 4,756 institutrices qui reçoivent, en tout, de 340 à 400 francs [2]. Nous ne pouvons donner aujourd'hui aux maîtres ou maîtresses d'école, qui ont soixante ans d'âge, et qui ont fait la classe pendant trente ans, qu'une pension de retraite dont le maximum est 60 fr.; — moins de quatre sous par jour [3].

Ils ne disent pas: Sur environ 5 millions d'enfants qui devraient fréquenter les écoles, 600,000 n'y sont pas même inscrits, et ne font pas le simulacre d'un effort pour acquérir de l'instruction. Des 4,296,641 enfants inscrits, la moitié se fait inscrire par manière d'acquit, passe trois ou quatre semaines sur les bancs de l'école, et disparaît aux premiers jours du printemps pour revenir tout aussi ignorants l'année d'après. Le grand nombre, parmi les plus

[1] *Exposé de la situation de l'Empire*, nov. 1863, p. 68.
[2] *Exposé*, etc., p. 70.
[3] *Exposé*, etc., p. 67.

assidus, n'arrive qu'à une instruction dérisoire, lit trop difficilement pour lire avec plaisir, ne touche plus un livre après être sorti de l'école, et se trouve au bout de trois ans aussi complétement illettré que s'il n'avait jamais tenu un alphabet entre ses mains.

Ils ne disent pas que les préfets qui fixent pour chaque école le nombre des élèves gratuits sont obligés de tenir compte de l'indigence du maître autant que de celle des élèves; qu'ils accordent la gratuité d'une main avare, tandis que la loi et la raison veulent qu'elle soit prodiguée à tous ceux qui la demandent.

Ils ne disent pas que les cabarets s'emplissent tous les soirs et tous les jours fériés de gens qui, ne sachant pas lire, ne peuvent demander une distraction à l'étude ou un plaisir à l'imagination.

Ils ne disent pas que, dans nos campagnes, il n'y a pas 1 homme sur 10 ou 1 femme sur 20, parmi les personnes de trente à soixante ans, qui ouvre de temps en temps un livre pour y apprendre quelque chose ou prenne volontiers la plume pour écrire une lettre ou faire un calcul[1]. Ils ne disent pas que sur 100 mariés il y en a 37,56 qui déclarent ne pas savoir signer, qu'un grand nombre parmi ceux qui signent, ne savent que tracer leur nom;

[1] Expression de M. Michel Chevalier, *Rapport sur l'Exposition universelle.*

que d'autres, écrivant passablement, ne lisent que la lettre moulée, la lisent en l'épelant, et l'épellent sans la comprendre?

Ils ne disent pas que, dans le pays qui se regarde comme le plus éclairé du monde, qui depuis trois siècles se croit à la tête de la civilisation, qui depuis trois quarts de siècle a proclamé le principe du suffrage universel et par conséquent l'avénement de la démocratie, sur 100 jeunes gens qui avaient vingt ans en 1862, 27 ne savaient ni lire ni écrire[1].

S'ils disaient cela, au lieu de crier : *Vivat!* et *Feliciter!* comme c'est le devoir d'un peuple bien appris, après que le souverain, ou le représentant du souverain, a parlé,

Tout homme de cœur, tout bon patriote déclarerait qu'il faut laisser là les guerres même utiles, les travaux même nécessaires, les œuvres d'art, même glorieuses,

Et faire en sorte, à force de zèle et de sacrifices, que tous les enfants apprennent à lire,

Et qu'après l'avoir appris, ils ne l'oublient plus.

[1] *Séance des cinq Académies de l'Institut*, 16 août 1864. Discours du général A. Morin, p. 12.

CHAPITRE II

POUR QUE TOUS LES ENFANTS APPRENNENT A LIRE, IL NE SUFFIT PAS D'AVOIR PARTOUT DES ÉCOLES, ET DE BONNES ÉCOLES.

Pour faire en sorte que tous les enfants apprennent à lire, un bon moyen assurément, et le premier de tous, c'est d'avoir partout des écoles, et de bonnes écoles.

La France a voulu deux fois en avoir: en 1793 et en 1833. Depuis 1833, elle en a en effet. On vit, à cette date mémorable dans l'histoire de l'instruction primaire, ce que peuvent une bonne loi, un gouvernement résolu et la paix. C'est grâce à la loi de 1833 que nous avons aujourd'hui 68,218 écoles primaires[1]. Quoique nous ne puissions ni ne

[1] 41,625 écoles publiques pour les deux sexes, et 16,378 écoles privées.

devions nous consoler de ce qui nous manque, il est clair qu'un pays qui a fondé 68,000 écoles peut en fonder 1,018 de plus.

D'après le dernier *Exposé de la situation de l'Empire*, les progrès ont été rapides depuis 1848[1]. La forte impulsion donnée par la République à l'enseignement primaire, et le zèle persévérant déployé par l'administration depuis quelques années, n'ont pas été sans résultats. Si l'on fait entrer en ligne de compte les écoles normales, les classes d'adultes et les asiles, nous avons 16,136 établissements d'instruction primaire et 960,349 élèves de plus qu'en 1848. Ce progrès est considérable. On peut raisonnablement espérer que ce grand pays, qui précisément est en veine de faire des dépenses utiles, ne laissera pas plus longtemps 1,018 communes sans écoles, 10,119 communes sans maisons d'école, 18,147 communes sans écoles spéciales de filles ; qu'il ne voudra plus subir la honte d'inscrire sur la liste des assistés des vieillards de soixante ans, qui pendant trente ans ont été instituteurs publics, et qu'il se fera un point d'honneur de donner aux institutrices les plus malheureuses au moins les gages d'une servante. Pour tout cela, il ne faut que de l'argent, et nous en avons.

Mais il y a lieu de se demander si le progrès de l'instruction marche aussi vite que la création des

[1] P. 69, et cf. p. 70.

écoles. Or, il n'y a que 1,018 communes sans école; et l'*Exposé de la situation de l'Empire* avoue que 600,000 enfants ne reçoivent aucune instruction. Ces deux chiffres rapprochés démontrent que ce n'est pas toujours faute d'école que les enfants n'apprennent pas à lire. Nous pourrions même contester ce chiffre de 600,000 enfants. Il y a lieu de penser qu'il est au-dessous de la réalité. On l'a obtenu en défalquant du nombre total des enfants tous ceux qui étaient inscrits sur les rôles des instituteurs. Mais que prouve l'inscription? Prouve-t-elle l'assiduité? Nous savons le contraire. Près de la moitié des enfants inscrits passe un mois ou deux à l'école, et disparaît[1]. Il y a aussi les apprentis dans les manufactures, obligés par la loi à suivre l'école, inscrits par conséquent, et qui, dans beaucoup de villes, font l'école buissonnière d'un bout de l'année à l'autre. Les patrons ferment les yeux, les parents ne réclament pas, et les maîtres d'école, qui redoutent, non sans raison, pour leurs autres élèves, l'invasion quotidienne des apprentis, font comme les manufacturiers et les parents et gardent un silence coupable. Supposons cependant que ce chiffre de 600,000 *outlaws* de la civilisation soit sincère. Nous savons, par une facile et triste expérience, que

[1] Le ministre lui-même déclare qu'ils n'appartiennent à l'école *que sur le papier*, « qu'après une fréquentation purement nominale des classes, ils sont à peu près complétement dépourvus de toute éducation intellectuelle. » Circulaire ministérielle du 31 octobre 1854.

confirme pleinement l'*Exposé de la situation de l'Empire*, ce qu'il arrivera des assidus, combien resteront sur les bancs sans rien apprendre, combien même parmi les plus instruits oublieront vite leur savoir par défaut absolu d'usage. La statistique ne peut pas aller saisir dans les champs ou dans les ateliers tous les jeunes gens échappés depuis deux ou trois ans de l'école et leur demander où ils en sont de la lecture et de l'écriture. On le devinerait, rien qu'en voyant leurs habitudes : ne parlons pas des villes, où le goût de la lecture commence à poindre ; à la campagne, dans les usines éloignées des grands centres, dans les maisons de cultivateurs, il n'y a ni plumes, ni papier, ni crayons, ni ardoises ; point de livres, si ce n'est quelquefois un almanach éternel, dont on lit la date avec stupéfaction, ou quelque ancien et poudreux *Paroissien* oublié dans le fond d'un tiroir depuis deux générations. Mais qu'a-t-on besoin de deviner ? Si l'on ne peut pas faire un dénombrement général des ignorants, il y a deux circonstances de la vie où la statistique les retrouve ; c'est le mariage et la conscription. Tous les ans, on fait scrupuleusement le compte des mariés qui ne peuvent pas signer et des conscrits qui ne savent pas lire. Comme ces renseignements sont longs à recueillir, ils n'arrivent au public que deux ou trois ans après leur date : voici les derniers connus, qui sont loin d'être rassurants. En 1860, le nombre des mariés qui n'ont pas pu signer a été de 37,56 ;

et n'oublions pas qu'on peut à toute force savoir signer son nom et n'en pas savoir davantage. Beaucoup d'ouvriers et de paysans en sont là ; il n'y a, du reste, qu'à regarder les signatures, qui souvent ressemblent moins à des caractères qu'à des hiéroglyphes mystérieux. Prenons maintenant les listes de la conscription, après nous être répété à nous-mêmes que les filles sont encore plus maltraitées et par conséquent plus ignorantes que les garçons. Ici, malgré l'absence des filles, nous trouvons un nombre d'ignorants plus considérable, 27 sur 100, exactement 27,4 sur 100 ; c'est-à-dire beaucoup plus du tiers, presque le quart. C'est qu'ici il ne s'agit plus de signer, mais de lire. Nous pouvons donc affirmer, en tenant compte des filles, que le quart de la population française ne sait pas lire à vingt ans.

Si le quart de la population ne sait pas lire à vingt ans, tandis que le huitième seulement de la population ne va pas à l'école (moins du huitième, 600,000 enfants sur 5 millions), il en résulte qu'il ne suffit pas d'être allé à l'école pour savoir lire ; et si le nombre d'enfants n'allant pas à l'école est de 600,000, tandis qu'il n'y a que 1,018 communes sans école, il en résulte qu'il ne suffit pas d'avoir une école près de soi pour y aller.

Nous pourrions le démontrer encore d'une autre façon. Si la création des écoles était un remède souverain contre l'ignorance, deux départements français,

également pourvus d'écoles, seraient au même niveau pour l'instruction. Or, il n'en est rien. Nous venons de voir qu'en 1862 la moyenne des illettrés était, pour toute la France, de 27,4 sur 100 jeunes gens de vingt ans. A la même époque, elle était de 3,3 pour le département du Doubs, et de 68,2 pour le département du Finistère. Ainsi, dans ce dernier département, c'est une exception de savoir lire. Sur 100 garçons de vingt ans, il n'y en a pas 32, dans ce département, qui sachent lire, et la proportion serait évidemment bien plus désolante si l'on tenait compte des filles. Est-ce donc que le département du Finistère manque de bons administrateurs, de citoyens riches, éclairés, charitables? N'a-t-il pas sur son territoire une de nos villes les plus importantes, une de nos deux grandes administrations maritimes? Ne fait-il pas partie de l'importante académie de Rennes? La loi n'existe-t-elle pas pour lui? Ne reçoit-il pas, comme les autres départements, sa part proportionnelle du budget de l'État? D'où vient donc la supériorité du département du Doubs? Si l'on objecte que la Bretagne a été de tout temps arriérée et qu'elle peut bien l'être encore, ce qui n'est pas un argument, car enfin tout ce qu'il s'agit de montrer, c'est que le Finistère est ignorant quoiqu'il ne manque pas d'écoles, nous choisirons un département dont la population ne peut pas être taxée d'indifférence, ni l'administration d'impuissance ou d'inertie : le département de

la Seine; la proportion des illettrés y est de 7,7 pour 100. Dans le classement de tous les départements, la Seine n'a que le 13[e] rang, le Rhône n'a que le 17[e], la Gironde le 41[e]; le Nord, qui est si riche, vient le 56[e], avec une proportion de 31,9 sur 100 [1]. Il semble qu'il y a, dans de pareils

[1] Classement des départements de la France d'après le nombre des jeunes gens de vingt ans qui, sur cent, ne savaient ni lire ni écrire en 1862.

Nos D'ORDRE	DÉPARTEMENTS.	Proportion des jeunes gens de 20 ans ne sachant pas lire sur 100.	Nos D'ORDRE	DÉPARTEMENTS.	Proportion des jeunes gens de 20 ans ne sachant pas lire sur 100.
1	Doubs	3,3	46	Loiret	28,5
2	Haute-Marne	3,4	47	Aude	29,3
3	Meuse	3,9	48	Gers	29,4
4	Bas-Rhin	4,4	49	Deux-Sèvres	29,5
5	Jura	5,0	50	Seine-Inférieure	29,6
6	Meurthe	5,3	51	Saône-et-Loire	29,9
7	Vosges	6,0	52	Lozère	30,5
8	Aube	6,5	53	Basses-Pyrénées	30,8
9	Haut-Rhin	6,5	54	Var	30,9
10	Moselle	6,4	55	Lot-et-Garonne	31,4
11	Côte-d'Or	7,4	56	Nord	31,9
12	Haute-Saône	7,6	57	Haute-Garonne	32,2
13	Seine	7,7	58	Creuse	33,2
14	Ardennes	8,2	59	Loir-et-Cher	33,6
15	Marne	9,0	60	Alpes-Maritimes	34,1
16	Seine-et-Oise	9,2	61	Corse	34,2
17	Rhône	10,6	62	Charente	34,8
18	Hautes-Alpes	10,9	63	Maine-et-Loire	36,5
19	Haute-Savoie	11,4	64	Sarthe	37,0
20	Seine-et-Marne	11,6	65	Lot	38,0
21	Manche	12,6	66	Puy-de-Dôme	38,2
22	Yonne	14,5	67	Ardèche	38,4
23	Oise	14,8	68	Indre-et-Loire	39,6
24	Calvados	14,8	69	Mayenne	40,5
25	Eure-et-Loir	14,8	70	Tarn	41,5
26	Hautes-Pyrénées	16,3	71	Tarn-et-Garonne	41,7
27	Isère	17,9	72	Loire-Inférieure	42,4
28	Orne	18,5	73	Ille-et-Vilaine	42,6
29	Ain	19,0	74	Pyrénées-Orientales	43,6
30	Somme	19,7	75	Vendée	44,3
31	Savoie	20,3	76	Vienne	46,7
32	Aisne	20,6	77	Nièvre	49,4
33	Cantal	21,4	78	Landes	49,4
34	Eure	21,5	79	Haute-Loire	51,0
35	Hérault	21,6	80	Morbihan	53,0
36	Charente-Inférieure	23,3	81	Dordogne	53,5
37	Drôme	23,5	82	Côtes-du-Nord	56,1
38	Gard	23,8	83	Arriège	56,5
39	Bouches-du-Rhône	24,5	84	Cher	57,3
40	Basses-Alpes	25,3	85	Indre	59,4
41	Gironde	26,9	86	Corrèze	59,5
42	Loire	26,9	87	Allier	61,4
43	Vaucluse	27,1	88	Haute-Vienne	63,8
44	Pas-de-Calais	27,7	89	Finistère	68,2
45	Aveyron	27,9			

faits, de quoi éclairer les intelligences les plus rebelles. Nous avons donc le droit de dire qu'il ne suffit pas de faire des écoles et de bonnes écoles pour venir à bout de l'ignorance[1].

Mais, dit-on, il n'y a qu'à prendre patience. Nous sommes en progrès, et le progrès continuant, nous arriverons en quelques années, sans recourir à aucune mesure extraordinaire, à nous mettre au niveau de l'Autriche et de la Prusse.

Nous ne contestons pas le progrès, qui, d'ailleurs, est évident. Le nombre des mariés ne sachant pas signer est de 37,56 en 1860, ce qui est déplorable. Cinq ans auparavant, la proportion des illettrés

[1] Etat indiquant, pour les classes de 1828 à 1862 inclusivement, le nombre des jeunes gens qui, ayant concouru au tirage, ont été signalés comme ne sachant ni lire ni écrire. (Cf. M. le général A. Morin, *Il.* p. 12.)

Classes.	Nombre total des jeunes gens			Classes.	Nombre total des jeunes gens		
	Appelés à concourir au Tirage.	Ne sachant ni lire ni écrire.	Proportion sur 1000.		Appelés à concourir au Tirage.	Ne sachant ni lire ni écrire.	Proportion sur 1000.
1828	282,985	149,824	530	1846	307,091	109,038	356
1829	294,975	153,635	521	1847	304,905	106,443	348
1830	294,593	146,502	496	1848	303,124	106,138	348
1831	295,978	143,752	488	1849	304,023	106,279	350
1832	277,477	131,353	474	1850	305,712	104,995	344
1833	285.805	131,011	438	1851	311,218	105,900	341
1834	226,248	149,195	457	1852	295,762	98,671	335
1835	309,376	139,585	450	1853	301,295	99,548	330
1836	309,516	136,294	440	1854	306,622	99.600	324
1837	294,621	128.127	435	1855	317,855	102,483	321
1838	287,311	120,436	419	1856	310,289	97,875	317
1839	314,521	130.434	414	1857	294,761	90,373	306
1840	300,717	125,760	418	1858	305,330	92,579	302
1841	300,822	121.698	406	1859	306,314	80,878	266
1842	304,222	122.058	401	1860	312,204	90,781	293
1843	304,998	118,790	387	1861	321,455	90,942	283
1844	308,900	117,879	382	1862	323,070	88,796	274
1845	300,775	111,382	370				

était plus forte; elle était de 39,92. Il y a donc un progrès, d'accord; mais on en mesure de l'œil la lenteur. Pendant ces cinq années, où l'on a gagné si peu, on a multiplié les efforts, car jamais l'impulsion ne fut plus énergique. Et voilà tout le résultat; nous en sommes, en fin de compte, à 37,56 pour 100 : ce n'est guère plus d'un tiers. Le progrès se manifeste avec la même lenteur et la même régularité dans les tableaux de la conscription.

En 1833, à l'époque où la loi sur l'instruction a été faite, le nombre des ignorants était de 45,7 sur 100. Vingt ans après, en 1854, c'est-à-dire quand l'effet des nouvelles écoles pouvait déjà se faire sentir, la proportion était de 32,4 sur 100[1]. Elle était de 27,4 en 1862. Ici encore, voilà un progrès continu.

Mais n'est-il pas injuste, cruel, presque odieux, de nous parler, en pareille matière, de prendre patience, de compter sur le temps? Le peuple parisien disait en 1848 qu'il avait trois mois de misère au service de la République : sait-on de combien il s'agit ici? En trente ans nous avons été de 45 à 27; ce n'est pas, tant s'en faut, la moitié. Il faudrait donc, en supposant toutes choses égales, plus de trente ans pour arriver à la situation où est à

[1] « Les statistiques révèlent que le chiffre des conscrits ne sachant ni lire ni écrire ne diminue pas en proportion de l'élévation progressive du nombre des enfants reçus dans les écoles. » *Exposé de la situation de l'Empire.* Nov. 1863. P. 69.

présent la Prusse. Mais les choses ne sont pas égales : Il n'y a plus de place pour créer. Nous ne sommes plus en 1833; nous ne voyons plus devant nous une carrière indéfinie. Nous avions, en 1834, 22,641 écoles; nous en avions 32,964 en 1848, et en 1854, 51,840, c'est-à-dire beaucoup plus du double. Aujourd'hui, il n'en reste plus que 1,018 à créer pour en avoir au moins une dans chaque commune. Quand même on créerait cette année ces 1,018 écoles, il n'en faudrait pas moins plus de trente ans pour achever la défaite de l'ignorance dans notre pays. Non-seulement on a créé des écoles, mais on a amélioré les écoles anciennes; les plus fervents amis de l'instruction primaire ne demandent pas pour l'avenir des améliorations plus radicales que celles qui ont été accomplies depuis trente ans. De toutes manières on fera moins dans les trente ans qui viennent que dans les trente ans qui finissent; il est donc probable que le progrès ira moins vite. Faut-il rester malgré tout dans cette ornière, et consentir à cette infériorité pour un nombre d'années si considérable ?

Qu'on y songe d'ailleurs : la partie de la population qu'il s'agit maintenant d'attirer et de convertir est bien autrement rebelle à l'instruction que celle qui a été conquise depuis 1833.

Le 12 décembre 1860, un arrêté du ministre de l'instruction publique établit un concours entre tous les instituteurs, sur l'état de l'enseignement et les ré-

formes à introduire. Le concours ne produisit pas de grands résultats, mais il peut être considéré comme une bonne enquête. Six mille mémoires furent envoyés, et la commission de jugement en retint mille cent seize. On a pris la peine d'en faire le dépouillement et de publier dans un ordre méthodique tout ce qu'ils contiennent de vœux ou de faits remarquables [1]. Presque tous les mémoires se plaignent des parents, de leur cupidité, de leur avarice, de leur indifférence. Trente instituteurs sur cent regardent l'indifférence des parents comme la cause principale du peu de progrès de l'instruction [2]. Les propos qu'ils entendent autour d'eux et qu'ils répètent avec amertume rappellent l'enquête de 1833 : On ne savait rien de cela autrefois, et on n'en était pas moins heureux [3]. Mon fils en sait assez pour faire comme moi [4]. Je n'ai jamais rien su; mon fils n'en saura pas davantage [5]. On n'a pas besoin de savoir lire pour cultiver la terre [6]. Mon fils n'ira pas à l'école, parce que je n'y suis pas allé. Je ne veux pas qu'il soit au-dessus de moi [7]. Je ne veux pas en faire

[1] *De l'Ignorance des populations ouvrières et rurales de la France et des causes qui tendent à la perpétuer*, renseignements rassemblés par M. Charles Robert, maître des requêtes au conseil d'État. Montbéliard, 1863.

[2] *De l'Ignorance*, etc., p. 2, en note.

[3] *De l'Ignorance*, etc., Somme (c'est-à-dire renseignement fourni par un instituteur de la Somme).

[4] *De l'Ignorance*, etc., Nord.

[5] *De l'Ignorance*, etc., Eure-et-Loir.

[6] *De l'Ignorance*, etc., Seine-Inférieure.

[7] *De l'Ignorance*, etc., Basses-Alpes.

un avocat[1]. — Quelquefois ce sont les conseils municipaux qui repoussent l'école comme une chose inutile[2]. Les maires ne savent pas toujours lire[3]. Assurément, cette opposition est moins fréquente qu'en 1833. Elle est partout repoussée, vaincue, anéantie dans les villes. Elle y est remplacée par le désir ardent de s'instruire. Elle a disparu d'une grande partie de la France; mais elle est bien forte, là où elle subsiste. Après les grands assauts qu'on a livrés depuis trente ans à la barbarie, il ne faut pas croire qu'on ait affaire désormais au même ennemi qu'autrefois. A mesure qu'on descend, on trouve et plus d'ignorance, et plus de misère, et plus d'obstination aveugle et farouche. Règle générale : moins on sait, moins on désire savoir. Un paysan qui, même sans savoir lire, a traversé une école, qui a vécu quelques mois ou quelques semaines avec d'autres paysans plus dégrossis, qui enfin se doute à peu près de ce que c'est qu'un livre, celui-là peut être entamé. Il a conscience de son infériorité, il en rougit, il désire en sortir; il veut au moins épargner à ses enfants cette honte, écarter d'eux cette cause de faiblesse. Un peu d'aisance produit à peu près les

[1] *De l'Ignorance*, etc., Lot-et-Garonne.

[2] *De l'Ignorance*, etc., Somme, Ardennes.

[3] « Le maire étant chargé de dresser une statistique vint me demander s'il ne devait point porter dans la colonne des juifs tous ceux qui n'allaient point à confesse. Il se fondait sur ce que le curé répétait souvent au prône : « *Ce sont de vrais juifs.* » *De l'Ignorance*, etc., Loire-Inférieure. P. 4.

mêmes effets. Dès qu'on a un petit avoir à gérer, un compte à rendre ou à recevoir, ou seulement dès qu'on est capable de montrer dans un atelier de l'habileté professionnelle, on sent l'humiliation et les inconvénients de recourir sans cesse à autrui, on entrevoit la possibilité de monter à une situation meilleure, et en même temps la difficulté d'y parvenir sans instruction et surtout d'y tenir son rang et de s'y montrer l'égal des autres, si une fois on y parvenait. Mais dans une commune pauvre, où le sort paraît invincible, où personne ne conçoit, même en rêve, l'idée d'une amélioration, où, de père en fils, on a vécu de travail manuel et de routine, dans l'ignorance la plus profonde, on ne pense au lendemain ni pour soi ni pour les autres, et l'on éprouve pour les riches et pour les savants quelque chose de cette aversion irréfléchie dont les natures grossières poursuivent les étrangers. Il en est de même de l'abrutissement produit par le vice. L'abjection et l'inaction deviennent, dans certaines familles abandonnées de Dieu, comme un hideux héritage. On n'y connaît ni l'école, ni l'atelier, non pas même l'outil. On y fait de la mendicité une habitude d'abord, et ensuite une profession. On demande l'aumône, et on hait celui qui la donne. Les plus dépravés volent. Les moins lâches assassinent. Sont-ce là d'imperceptibles exceptions? On le dira, parce qu'il y a dans certains esprits comme une rage d'apologie éternelle. En vérité, on croirait voir des médecins

qui nient la gangrène. Ouvrez donc, sans aller plus loin, les comptes rendus annuels de la justice criminelle. Vous ne connaissez de remèdes que le gendarme et l'aumône? Nous en avons un troisième, qui vaut mieux que le premier, et mille fois mieux que le second : c'est l'école.

Mais l'école, à elle seule, ne suffit pas sans l'enseignement obligatoire [1].

[1] Excellentes paroles de l'*Exposé de la situation de l'Empire*, p. 70. « Il faut que le pays se pénètre bien de cette vérité, que l'argent dépensé pour les écoles sera épargné pour les prisons.

« Deux faits considérables se produisent au sein de notre société : l'augmentation progressive de la population scolaire, qui s'est accrue, depuis 1848, d'un million d'enfants ; et la diminution de la criminalité qui, de 1847 à 1860, a baissé de près de moitié, ce qui oblige en ce moment même l'administration de l'intérieur à supprimer une maison centrale.

« Dans le département des Hautes-Alpes, la population a si bien pris l'habitude de donner l'instruction primaire à ses enfants, que les écoles sont pleines ; mais la prison de Briançon a été vide plusieurs fois cette année. »

CHAPITRE III

L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Un certain nombre de libéraux, depuis ces dernières années, ont pris à tâche de démontrer qu'il était bien fâcheux, surtout pour la liberté, que la Révolution fût venue ; que l'ancien régime allait s'amender de lui-même, sans aucune secousse ; qu'il n'y avait qu'à laisser faire Turgot, et même Louis XVI ; que les abus auraient été détruits comme par enchantement, et qu'alors, avantage immense, la société ne se serait pas trouvée, comme aujourd'hui, en proie à de vieilles maladies et à de naissantes institutions. Rien ne ressemble mieux à cette thèse historique que la prétention de quelques amis équivoques de l'instruction primaire qui veulent attendre le salut de la société elle-même, sans l'y aider, de peur de la violenter, et qui croient de bonne foi ou affectent de croire qu'il suffira indéfiniment d'ouvrir des écoles pour que les écoles

soient remplies. Leur grand argument est celui-ci : Pourquoi se presser ? Nous allons au but lentement, mais sûrement. Encore trente ans, et nous atteindrons le niveau de la Prusse, sans avoir eu, comme elle, recours à l'instruction obligatoire.

Trente ans ! c'est pourtant quelque chose. C'est bien plus qu'une génération, quand il s'agit d'écoles. Est-il permis de se croiser ainsi les bras et d'ajourner le bien à la troisième génération ? Qu'en pensent ceux qui souffrent ? Ayons pourtant, s'il le faut, cette difficile patience. Au moins les trente ans suffiront-ils ? Le calcul est-il juste ? Non, c'est quarante ans qu'il faut dire, et encore à une condition : c'est que les natures qui restent à vaincre seront de la même trempe que celles qui, depuis quarante ans, ont été vaincues. Il n'en est rien. Si l'on veut respecter jusqu'au bout, respecter tout, la dépravation invétérée, l'ignorance invincible, ce n'est pas quarante ans qu'il faut attendre, c'est toujours.

Voilà ce que dit le salut public. Maintenant, que dit le droit ? Quel est le droit de l'État en matière d'éducation ? Le but n'est pas tout en ce monde, quoi qu'en dise une certaine école. Les partisans de la dictature voudraient bien nous persuader qu'elle seule peut réaliser les améliorations sociales et que c'est là sa légitimité et, pour ainsi dire, son sacre ; mais nous avons la simplicité de compter plutôt sur le droit, et sur la liberté qui en est inséparable. Nous avouons sans détour qu'une société qui n'a pas

la liberté d'enseignement n'est pas libre. Il reste à savoir si la liberté d'enseignement ne peut pas se concilier avec l'intervention de l'État, et même avec le principe de l'enseignement obligatoire; si ces deux principes, qui paraissent inconciliables, ne sont pas au contraire nécessaires l'un à l'autre. Il est d'autant plus difficile de se faire une idée nette des droits de l'État et de ceux de la liberté en matière d'enseignement, que ce sont presque toujours les adversaires de la liberté qui la réclament.

Tout est dans tout, dit-on. Rien n'est plus vrai, pourvu qu'on ne fasse pas de cet axiome une méthode et qu'on ne tombe pas dans l'étrange absurdité d'étudier les grandes questions dans les petites. C'est la méthode inverse qui est la bonne, à l'éternel honneur de la philosophie. Cette question de l'intervention de l'État dans l'enseignement touche aux deux plus grandes questions de la philosophie et de l'histoire, la conciliation de l'autorité et de la liberté en matière de religion et de gouvernement. Admet-on la toute-puissance absolue de l'État? Alors il n'y a plus de question, ou du moins il n'y a plus de question de droit, parce que l'État a tous les droits qu'il veut prendre. Est-on pour la liberté sans limites? Alors aussi la question de droit disparaît, puisque tous les droits sont du côté de la liberté. Au fond, la toute-puissance absolue de l'État et la liberté sans limites n'ont point de partisans: la première, parce qu'il n'y a pas, et qu'il n'y

a jamais eu, et qu'il n'y aura jamais de communistes; la seconde, parce qu'une société fondée sur la liberté sans limites est une contradiction dans les termes. Qui dit État constitué dit liberté restreinte. Il ne faut donc pas que les opinions extrêmes prétendent au monopole de la logique; car, pour tout le monde, à moins d'être insensé, il s'agit de concilier les deux principes. Il n'y a entre nous, quelque nom qu'il nous plaise de prendre, que des différences de degré. Les libéraux sont ceux qui font une moindre part à l'autorité, et les absolutistes ceux qui font une moindre part à la liberté. Il en est ainsi dans la politique générale, et il en est ainsi dans ce qui regarde l'enseignement, parce que ce sont, dans une matière différente, les mêmes principes.

Les attributions générales de l'État sont de deux sortes : il surveille la liberté; il fait ce que la liberté ne pourrait pas faire. De même dans l'enseignement. Point de difficulté pour la surveillance, ou du moins point de difficulté digne qu'on la discute. Pour l'enseignement direct donné par l'État, c'est tout autre chose. On demande s'il a une doctrine, et par conséquent une compétence; s'il a une mission, et par conséquent un droit, et enfin si cet enseignement donné de si haut et avec de telles ressources ne rend pas dérisoire la proclamation d'une liberté qui rencontre devant elle une concurrence si formidable. En Angleterre, l'État a été obligé de lutter jusqu'à ces dernières années pour

obtenir de donner, non pas l'enseignement supérieur, non pas l'enseignement moyen, non pas même l'enseignement primaire, mais un subside à l'enseignement primaire. Encore ne lui a-t-on permis d'offrir cette magnifique dotation de vingt-cinq millions qu'après que l'impuissance de la liberté a été pour ainsi dire démontrée à outrance ; et on a mis à cette permission la condition caractéristique que l'État ne ferait une part dans la dotation qu'aux écoles qui voudraient bien consentir à la recevoir [1]. L'attachement de nos voisins pour les principes du *self-government* pourrait suffire à expliquer cette résistance ; mais il faut tenir compte aussi de la situation du clergé anglican. Toute question d'enseignement est une question de clergé. Il existe en Angleterre une Église établie, étroitement rattachée à l'État, quoique indépendante de la politique, et qui, depuis des siècles, distribue l'enseignement, dans les universités, aux jeunes gens des familles riches, et dans les écoles de fabrique et de village aux enfants pauvres. On ne comprendrait pas sans elle certaines contradictions de la poli-

[1] Code de l'enseignement, revisé le 9 mai 1862. « Art. 12. Les écoles qui n'admettent pas les inspecteurs du comité d'éducation n'ont aucun droit à invoquer pour recevoir une part du subside de l'État. Art. 14. Les inspecteurs n'ont à intervenir ni dans l'instruction, ni dans la discipline, ni dans l'administration de l'école. Ils vérifient si toutes les conditions exigées pour l'octroi du subside du gouvernement sont observées, et si les règlements scolaires et hygiéniques sont mis à exécution par les administrateurs et les instituteurs de l'école. »

tique anglaise en matière de liberté de conscience et d'enseignement. Quand l'État veut exercer lui-même l'autorité, l'Église établie est pour l'autorité contre la liberté. Quand ce sont les sectes dissidentes qui, au nom de la liberté d'enseignement, réclament l'indépendance de leurs écoles, l'Eglise établie est pour l'autorité contre la liberté. En tous pays, le clergé a son but et sa politique, indépendante de la politique proprement dite, et il se décide, suivant ses intérêts, entre l'autorité et la liberté. La liberté d'enseignement n'a guère eu de faveur chez nous tant que l'autorité de l'État et celle de l'Église ont été confondues. Après la Restauration, l'Université, restée debout avec tous ses priviléges, a été dirigée par des laïques; aussitôt le clergé s'est trouvé plein d'enthousiasme pour une liberté qui pouvait le servir, et dans la ferveur de sa conversion, il s'est montré le plus infatigable ennemi du monopole qu'il venait de perdre. C'est lui qui a réclamé non-seulement la liberté d'enseignement, ce qui était juste, mais l'abdication de l'État, ce qui était impossible et dangereux. Il n'a réussi qu'à moitié. Le monopole universitaire, rudement attaqué sur la fin du règne de Louis-Philippe, s'est maintenu intact jusqu'en 1848. Il est tombé sous la République, pour ne plus renaître [1].

[1] Voy. le projet de loi de M. Carnot et le rapport de M. Jules Simon, séance du 5 février 1849.

La liberté a été alors officiellement proclamée, mais non la déchéance de l'État, qui a conservé toutes ses écoles. Ce n'est pas, certes, la liberté comme en Angleterre, qui s'effarouche d'une subvention, mais enfin c'est la liberté, c'est la vraie liberté. Il suffit que l'État laisse enseigner à côté de lui, hors de lui. La loi française est laïque; elle n'est pas, elle ne saurait jamais être athée. Elle a une doctrine, supérieure à toutes les sectes, la doctrine même sur laquelle elle est fondée; elle a une doctrine, une compétence, une mission. L'État peut donc enseigner et il enseigne. Ces principes sont les vrais; cette organisation est la meilleure. Elle est une conciliation équitable des droits de la liberté, qui reste entière, et de ceux de l'État, qui enseigne et permet d'enseigner, qui surveille l'enseignement libre sans le gouverner et sans le restreindre, et dont l'enseignement est d'autant plus légitime que, s'il était supprimé, la liberté ne relèverait pas les écoles détruites. Il n'y a plus qu'un vœu à exprimer. La liberté, qui est complète pour l'enseignement moyen et l'enseignement primaire, n'existe pas pour l'enseignement supérieur. Supprimons les entraves de l'enseignement supérieur, contradiction flagrante imposée par la politique à la théorie, et la liberté d'enseignement n'aura plus rien à réclamer dans notre pays.

Or, dans ce pays qui possède la liberté d'enseignement (sauf la regrettable lacune que nous ve-

nons de signaler) et qui, sans violer en rien cette liberté, fait coexister avec elle un enseignement donné par l'État, pourquoi l'enseignement obligatoire, connu, accepté, pratiqué dans la moitié de l'Europe, serait-il regardé comme une innovation audacieuse et contraire aux principes? Passe pour l'Angleterre, où l'on ne veut même pas que l'État enseigne, où on lui dispute le droit de contraindre les paroisses à donner l'instruction primaire. Mais ici, pour nous qui n'avons pas coutume, comme nos voisins, d'être rebelles aux règlements, qui avons eu grand'peine à nous laisser persuader de l'excellence de la liberté d'enseignement, qui n'y croyons que depuis un quart de siècle, qui ne l'avons définitivement inscrite dans nos lois qu'en 1848, qui avons eu alors le bon sens de voir un abîme entre la liberté de l'enseignement et l'abdication de l'État en matière d'enseignement, qui, loin de reprocher à l'État l'enseignement qu'il donne, lui faisons, avec pleine raison, un devoir étroit d'enseigner; pour nous enfin qui approuvons les obligations imposées par la loi de 1833 et toutes les lois subséquentes aux départements et aux communes, il est bien difficile de comprendre que nous établissions une connexion imaginaire entre le droit d'enseigner quand on le veut et d'apprendre où on veut, qui constitue la liberté d'enseignement, et celui de refuser à ses enfants l'instruction la plus élémentaire. Il semble que rien ne soit plus naturel que d'assi-

miler le devoir d'école au devoir d'impôt ou au devoir de service militaire. Il s'en faut tellement que l'instruction obligatoire soit une innovation hardie ou dangereuse, qu'elle est au contraire la conséquence logique de nos principes et de notre conduite. L'État donne lui-même l'enseignement[1]; il surveille celui qu'il ne donne pas[2]; il oblige les communes et les départements à le donner[3]; il n'a

[1] La doctrine de nos anciens jurisconsultes était que le droit d'enseigner appartient au roi, c'est-à-dire à l'État, et ne peut être délégué que par lui. « Si les rois ont été ordonnés par Dieu pour contenir les peuples en devoir et obéissance par saintes lois, ceux qui plus sainement ont discouru sur le fait des républiques ont été d'avis, ou que les lois sont du tout frustratoires, ou pour le moins de petit effet, si elles ne prennent leur commencement et racine en une sage conduite et prudente institution de la jeunesse.» (Pasquier, *Recherches*, l. III, c. 44.)« Les fondations des colléges appartiennent au droit public, pour quoi est bien séant qu'outre le soin que les supérieurs establis par la fondation doivent avoir, les officiers du roy s'entremettent pour procurer et faire que l'intention des fondateurs soit exécutée. » Coquille, *sur l'Art.* 81 *de l'Ordonnance de Blois* (Néron, t. I, p. 586). « C'est un droit et privilége entièrement royal de pouvoir fonder, establir et ériger universités pour enseigner les escholiers. » (Chopin, *Traité du Domaine*, l. III, titre 27, n° 1.)—Cf. M. Troplong, *du Pouvoir de l'État sur l'Enseignement*, Paris, 1844, p. 126 *sqq.* — Loi du 10 mai 1806 : « Art. 1er. Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire. » — Décret du 17 mars 1808 : « Art. 1er. L'enseignement public de tout l'Empire est confié exclusivement à l'Université. — Art. 2. Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale et sans l'autorisation de son chef. — Art. 3. Nul ne peut ouvrir d'école ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale et gradué par l'une de ses facultés. »

[2] Loi du 15 mars 1850, art. 20, 21, 42. — Règlement du 29 juillet 1850, art. 45. — Règlement du 31 décembre 1853, art. 10.

[3] Loi du 15 mars 1850 : art. 35, 36, 40, 51.

donc plus qu'un pas à faire pour obliger les enfants à le recevoir. Non-seulement notre droit public permet à l'État de distribuer lui-même l'enseignement, mais il lui en fait un devoir très-étroit. Personne ne conçoit l'idée de lui demander la fermeture de ses écoles; tout le monde le presse, tous les jours, d'en créer encore de nouvelles[1]. En d'autres termes, l'enseignement est obligatoire pour l'État, les départements et les communes : comment ne le serait-il pas pour les familles ?

Ne l'est-il pas? C'est une question parmi les jurisconsultes. Ce n'en est pas une pour nous. Le principe de l'enseignement obligatoire est écrit tout du long dans le Code Napoléon. Notre innovation se borne à demander une déclaration plus explicite, une sanction plus efficace. L'article 203 du Code Napoléon est ainsi conçu : « Les époux contractent ensemble, par le fait seul du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir et élever leurs enfants. » La loi distingue très-clairement trois choses : nourrir les enfants, les entretenir, les élever. Elever les enfants, cela veut dire, suivant M. Demolombe : 1° former leur cœur, développer leur intelligence, régler leurs habitudes et leurs mœurs; 2° leur donner le genre d'instruction et d'éducation

[1] La loi sur les écoles professionnelles a été longtemps demandée par tous les organes de la presse et par les conseils généraux. Voyez la *Séance de l'Assemblée législative* du 14 mars 1850, discours de MM. Ferdinand de Lasteyrie et Wolowski.

convenable à leur fortune et à leur condition sociale [1].

M. Demolombe va beaucoup plus loin que ce que nous demandons. Nous bornons nos vœux aux notions les plus élémentaires, aux connaissances sans lesquelles toute instruction ultérieure est impossible : M. Demolombe croit que le père est obligé, par le texte formel de la loi, à donner toute l'éducation qu'il peut donner, et dont les convenances sociales indiquent la mesure, suivant le rang et la fortune de la famille. Il ne faudrait pas objecter que cette obligation, étendue au delà de l'instruction primaire pour les familles riches, devient nulle au contraire pour les indigents, à cause de l'impossibilité où ils se trouvent de l'accomplir. Tout le monde sait qu'on n'est pas tenu à l'impossible ; mais c'est à la société à faire en sorte que l'acquisition des connaissances élémentaires ne soit l'impossible pour personne, et ne paraisse pour personne, dans aucun condition sociale, du superflu. La difficulté que M. Demolombe signale et déplore est de trouver dans le Code une sanction pour l'article 203. Cette sanction se présente tout naturellement quand le père a la jouissance des biens de son enfant ; et nous remarquerons en passant que le paragraphe 2 de l'art. 385 traduit les trois mots de l'art. 203 par

[1] M. Demolombe, *Cours de Code Napoléon*, t. IV, p. 7 (tome II du *Mariage*, ch. VI, n° 9 et suiv.).

les trois mots équivalents : « la nourriture, l'entretien et l'éducation des enfants, selon leur fortune. » En l'absence de la jouissance légale, M. Demolombe croit que la mère, si elle subsiste, ou le subrogé tuteur aurait qualité pour obtenir juridiquement l'accomplissement de l'obligation imposée par l'art. 203; qu'au besoin, les parents pourraient requérir, et même le juge de paix provoquer d'office un conseil de famille, et que ce conseil pourrait déléguer un de ses membres pour diriger une action contre le père. « Ce que je demande, dit-il [1], c'est qu'il ne soit pas dit que l'obligation imposée par l'art. 203 serait toujours absolument dépourvue de toute sanction; c'est enfin qu'il soit reconnu que l'art. 203, très-différent de l'art. 204, renfermerait au besoin, s'il le fallait, le droit d'agir en justice. » Et nous, que demandons-nous à notre tour? Ce n'est pas une innovation dans le droit; c'est tout simplement une sanction pour une obligation déjà écrite.

La loi qui impose au père l'obligation de nourrir son enfant manquerait de logique en ne lui imposant pas au même titre l'obligation de l'instruire. La loi entame la propriété par l'impôt; la liberté du travail et la liberté individuelle, par la conscription; la liberté religieuse, par le serment; la liberté du père de famille, par l'art. 203, qui prescrit au père de

M. Demolombe, *Il.*, p. 10.

nourrir, d'entretenir et d'élever son enfant; par l'article 389, qui permet au fils d'exercer des revendications contre son père; par l'art. 153, qui autorise le fils à se marier en dépit de l'opposition paternelle; par l'art. 374, qui permet au fils mineur de contracter un engagement militaire; par l'art. 511, qui charge le conseil de famille, en certains cas, de fixer la dot et les conventions matrimoniales de l'enfant; par l'art. 444, qui exclut le père de la tutelle, pour cause d'inconduite, d'incapacité ou d'infidélité[1]. Et quand elle prend, sans réclamation de personne, toutes ces licences avec l'autorité paternelle, elle ne sera pas armée pour protéger dans l'enfant mineur un droit presque aussi sacré que celui de vivre? Non-seulement l'instruction est un droit pour l'enfant, et cela déjà suffirait, car sur quoi reposent toutes les restrictions à l'autorité paternelle que nous venons de mentionner, sinon sur la base exclusive du droit de l'enfant? Mais ici, outre le droit de l'enfant, il y a un grand intérêt social. Pour le nier, il faudrait soutenir qu'il n'importe pas à la gloire, à la prospérité, à la sécurité d'un pays d'avoir des citoyens instruits, des ouvriers éclairés. Qui l'oserait? Et si nous prétendions que ce n'est pas là seulement un grand intérêt, mais le premier et le plus sacré de tous, qui pourrait le contester? Il faudrait donc

[1] Cf. M. Demolombe, *Cours de Code Napoléon*, t. VII, p. 292 et 295. *De la Minorité, de la Tutelle*, etc., t. I, n° 486 et 495.

maintenir l'instruction obligatoire, quand même on abolirait toutes les autres prescriptions restrictives de l'autorité paternelle.

Et, en vérité, on se demande ce qui nous arrête. Le principe de l'instruction obligatoire est dans nos lois, non-seulement comme conséquence virtuelle de l'obligation de donner l'enseignement imposée à l'État, aux départements et aux communes, mais en termes exprès, et en quelque sorte à visage découvert, dans l'art. 203 du Code Napoléon et dans la loi sur le travail des enfants dans les manufactures. On pourrait même dire, sans forcer le sens des mots, qu'il est dans toutes nos lois sur l'instruction secondaire. Sans doute, on n'est pas obligé de présenter son fils à l'examen du baccalauréat; mais, s'il n'est pas bachelier, on ne peut en faire ni un médecin, ni un avocat, ni un avoué, ni un notaire, ni un élève de l'Ecole polytechnique, ni un élève de l'École spéciale militaire, ni un auditeur au Conseil d'État, ni un employé au ministère des finances; c'est-à-dire que toutes les carrières se ferment pour lui. Et la bourgeoisie ne réclame pas. Elle met ses enfants au collége et les fait passer sous le joug du baccalauréat, sans se croire le moins du monde opprimée. Et c'est elle, elle-même qui jette les hauts cris, si nous voulons obliger, de la même façon, les enfants du peuple à fréquenter les écoles primaires? Elle-même, sans aucun doute; car pour le peuple des ateliers, loin de se croire opprimé par l'instruction

obligatoire, il la demande à grands cris ; et le jour où la loi forcera tout le monde à savoir lire, il se croira plus rapproché que jamais de la liberté.

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Il y a une solidarité qu'on ne peut nier entre le droit d'enseigner attribué à l'État, l'obligation de fonder des écoles imposée aux communes et l'obligation de faire instruire ses enfants imposée aux pères de famille. On dira vainement que l'obligation d'ouvrir une école et celle d'y entrer sont deux choses différentes. Différentes, oui ; mais analogues, fondées sur le même principe, acceptables et nécessaires au même titre, et conciliables de la même façon et dans la même mesure avec la liberté d'enseignement.

Avant tout, il faut se faire de la question une idée bien précise. Premièrement, il n'est pas vrai qu'on oblige personne à s'instruire ; on oblige les pères

à faire instruire leurs enfants. Ce n'est donc pas une contrainte exercée contre des citoyens, c'est une protection accordée à des mineurs. La loi, qui veille sur tous les autres intérêts des mineurs, veille aussi sur celui-là : quoi de plus simple? Elle a en outre ici un intérêt général à sauvegarder; car un enfant ignorant aujourd'hui, c'est dans l'avenir un homme utile de moins et un artisan de désordre de plus.

Secondement, on n'oblige pas les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école; on les oblige seulement à les instruire, ce qui est fort différent. Le père de famille garde le choix des moyens; il peut enseigner lui-même, ou faire enseigner par qui bon lui semble, dans sa maison, dans une école privée. La liberté à cet égard est entière. On ne lui interdit qu'une chose, c'est de condamner son fils à l'ignorance. La tyrannie de la loi ne va pas plus loin.

Cela bien posé et bien établi, pour ôter toute occasion d'équivoque, voyons sur quels principes l'État s'appuie quand il donne lui-même l'enseignement et quand il oblige les communes à le donner et les enfants à le recevoir. Ces principes sont au nombre de deux, qui sont aussi évidents l'un que l'autre, et que voici : Recevoir l'instruction élémentaire est le droit de chacun, et tous ont intérêt à ce que chacun la reçoive.

Ni l'un ni l'autre de ces deux principes ne pouvant être contesté, il n'y a que deux moyens d'em-

pêcher l'État d'intervenir; c'est de déclarer son intervention inutile, ou contraire à la liberté.

Qu'elle ne soit pas inutile, c'est ce que prouvent avec une égale force le raisonnement et l'expérience.

Nous ne sommes pas ici dans un pays comme l'Angleterre, où de grands corps font de grandes fondations et de grands établissements, où la loi donne toutes sortes de facilités aux associations et aux individus pour constituer des personnes civiles et assurer des services publics par des souscriptions particulières. Notre société est essentiellement simple; elle n'admet pas parmi les citoyens de classes légalement constituées ; elle n'admet pas d'intermédiaire entre l'État, représenté par les membres de l'administration, et les simples citoyens. Il en résulte que nous ne connaissons d'autres établissements publics que ceux de l'État. Est-ce un bien? est-ce un mal? Que ce problème s'éloigne; nous voulons ici constater seulement le fait, et le fait étant tel que nous venons de dire, il est impossible, dans une société ainsi organisée, que l'État renonce à donner l'enseignement et l'abandonne à l'industrie privée. On peut affirmer *à priori* que l'industrie privée ne trouverait pas de prix suffisamment rémunérateur, que le nombre de maisons qu'elle élèverait demeurerait considérablement inférieur à celui des besoins, et qu'en l'absence de règle commune et d'enseignement normal, les études

s'en iraient à vau-l'eau dans un abaissement et un avilissement irremédiables. L'expérience confirme surabondamment ces données du raisonnement. L'Angleterre même, avec toutes ses ressources, était tombée bien bas pour l'instruction primaire. Ses hommes d'État en faisaient l'aveu. Pour rendre possible le bill des 25 millions, il a fallu que l'orgueil national fût sérieusement alarmé. Quant à nous, nous n'avons qu'à nous souvenir de l'état où le premier Empire a trouvé le haut enseignement et l'enseignement moyen; et nous avons vu de nos yeux, expérience plus voisine et plus cruelle, la profonde détresse de l'enseignement primaire abandonné à lui-même. Aujourd'hui encore, ces 600,000 enfants élevés en jeunes sauvages, ces départements où l'on compte 68 illettrés sur 100 jeunes gens de vingt ans, cette moyenne de plus de 7 illettrés pour Paris, et de 27 pour toute la France, ne parlent-ils pas assez haut?

Nous ne rapportons pas les faits fort exactement lorsque nous disons qu'il n'y a en France que deux choses, l'État d'une part, et de l'autre les citoyens dans leur isolement. Il y en a une troisième, longtemps confondue avec l'État, aujourd'hui très-distincte, quoique non séparée, et qui, même dans le temps de sa plus étroite alliance avec le gouvernement, avait une influence et une action propres : c'est l'Église catholique. Elle-même, l'Église catholique, malgré son ardeur de prosélytisme, ses im-

menses ressources, son organisation admirable, n'arrivait pas à fonder des écoles en nombre suffisant; à l'heure qu'il est, elle ne lutte avec quelque avantage que dans l'instruction des filles. Nul doute que si l'État, par une cause quelconque, venait à faire défaut et à retirer sa main de l'enseignement, il n'eût pour successeur unique et immédiat le clergé de l'Église catholique. C'est sur cela que comptent certains ennemis de l'intervention de l'État, qui se disent et se croient amis fervents de la liberté, et se trouveraient suffisamment libres, si l'Église héritait de ce grand domaine, dût-elle amener avec elle quelque vieux reste d'inquisition. Pour ceux qui ne sauraient voir la liberté dans un changement de domination, et qui, maître pour maître, préfèrent celui qui, par son origine et sa constitution, est obligé à la tolérance; pour ceux surtout qui ne voient dans l'instruction que l'instruction même, et rougiraient de honte s'ils pouvaient être soupçonnés de sacrifier de tels intérêts à ceux d'un parti, il ne reste plus à tenter d'aventure, par cette raison péremptoire que nous avons chose jugée et expérience faite. Le clergé, sous la Restauration, a eu devant lui dix-huit années où rien ne gênait sa propagande. Il a fait avec courage, persévérance et intelligence tout ce qu'il a pu : on sait où nous en étions quand la puissance publique s'est réveillée. Renoncer aujourd'hui à l'œuvre de 1833 et à ses conséquences directes et nécessaires, ce serait, pour

ainsi dire, renoncer à l'enseignement même. On demande si l'intervention de l'État en matière d'instruction est utile? Oui, si l'instruction est utile. On demande si cette intervention est nécessaire? Oui, si l'instruction est nécessaire.

Nous devions d'abord poser ces prémisses avant d'aborder en elle-même la question de la liberté. Car, enfin, quelque sacrée que soit la liberté, il faut encore, si on lui fait un sacrifice, savoir ce qu'on lui sacrifie. Et, à vrai dire, on ne peut pas tout lui sacrifier. Il faut vivre pour être libre; il faut être civilisé pour être capable d'être libre. Une société d'hommes inintelligents ne peut être libre, elle ne peut être que gouvernée. Il y a entre l'intelligence et la liberté une heureuse et étroite alliance dans la société comme dans l'individu. Le plus funeste présent qu'on puisse faire à un fou, c'est la liberté; la plus grande douleur qu'on puisse infliger à un esprit puissant, c'est la servitude; et plus il est puissant, plus la servitude lui pèse. Ces deux états, un incapable qui est libre, un homme de génie qui est esclave, sont également contre nature. De même, instruire un peuple sauvage, l'initier à la civilisation, c'est infailliblement le rendre libre; lui verser à flots la liberté avant de lui avoir versé la lumière, c'est le condamner pour longtemps à l'esclavage. On peut dire de la liberté qu'elle vit de sacrifices, jusqu'à ce qu'elle ait assez grandi, avec les mœurs et le bon sens public, pour vivre de sa propre force.

Elle n'a rien à craindre de personne quand elle n'a plus lieu de se craindre elle-même.

Qui pèsera attentivement ces vérités sur lesquelles aucun dissentiment ne paraît possible comprendra le paradoxe de notre situation actuelle, où la liberté sans limites est réclamée par un parti qui n'a pas mis jusqu'ici sa gloire à combattre le principe de l'autorité, tandis que les libéraux les plus sincères implorent l'intervention de l'État dans l'enseignement et l'enseignement primaire obligatoire.

A vrai dire, quand on veut bien ne pas déplacer la question, on reconnaît qu'il ne s'agit pas de demander à la liberté des sacrifices. Ni l'intervention de l'État dans l'enseignement à tous ses degrés, ni l'enseignement obligatoire, ne sont des restrictions à la liberté; la première parce qu'elle accepte la liberté pour auxiliaire et pour rivale, la seconde parce qu'elle n'est au fond que la punition d'un double délit, délit contre l'enfant, délit contre la société entière.

En effet, quels sacrifices demande-t-on à la liberté? Où sont-ils? Certes, si on regarde la France, la liberté d'enseignement n'y est pas entière, puisque la grande propagation des idées par l'enseignement supérieur y est interdite. C'est un malheur pour la civilisation et pour la France. C'est une diminution, une abdication de son rôle séculaire. C'est un sacrifice de ses intérêts permanents et des grands intérêts de l'humanité à de mesquines in-

quiétudes du moment, qui n'ont pas même l'excuse d'être plausibles. Mais pour l'enseignement secondaire, et surtout pour l'enseignement primaire dont il s'agit ici spécialement, que leur manque-t-il? L'abolition des grades? Cette misère ne vaut pas la peine d'en parler. A le diplôme qui le veut. Il faut aussi un diplôme pour être avocat ou médecin, et pourtant ce sont là des professions libres. Ne nous livrons pas à de vaines exagérations. Au surplus, n'est-ce que cet examen qui nous sépare de la liberté? Ne nous obstinons pas pour si peu. Renonçons de bonne grâce, non à le faire passer et à le subir, mais à l'exiger; il n'en deviendra que moins facile et plus significatif. De quoi se plaindra ensuite la liberté? De la surveillance? Hélas! tout le monde est surveillé dans un État policé. La surveillance est nécessaire à la répression, et ce n'est pas la répression qui fait obstacle à la liberté, c'est la prévention. Il suffit que la surveillance ne se rende pas gênante, qu'elle ne porte pas sur les méthodes, qu'elle se borne à constater que les lois générales ne sont pas violées, et qu'elle défère les délits, s'il y en a, à la justice ordinaire. Il n'y a plus d'autorisation préalable, plus d'interdiction contre les corporations ou les personnes; tout ce qui est toléré dans l'État est toléré dans l'enseignement: nous sommes donc libres. Mais l'État enseigne à côté de nous et nous écrase par sa concurrence? Non. Les lycées de Paris n'écrasent ni Sainte-Barbe, ni Rol-

lin, ni Stanislas, ni Juilly; ils n'écraseront aucune école qui vaudra autant qu'eux ou plus qu'eux. Que rêve-t-on? De rivaliser avec l'Université comme corps? C'est un rêve qui ne peut venir en France qu'au clergé, et à lui seul. Le reste de la nation n'a aucun intérêt dans cette ambition, et se soucie médiocrement qu'elle réussisse. Mais si le clergé, même régulier, et les laïques, même philosophes, veulent entrer en rivalité contre un lycée ou une école du gouvernement, c'est une entreprise parfaitement réalisable. Il ne s'agit que de mieux faire. La lice est ouverte, et cette concurrence dont on a tort de se plaindre empêche ou retarde la décadence des lettres, et honore la profession d'instituteur, en imposant à l'industrie privée un certain niveau de capacité et de moralité.

On dit que, dans les écoles primaires, la concurrence contre les écoles publiques est tellement difficile, qu'il n'y a, en tout, que 3,553 écoles privées contre 37,874 écoles publiques. Cette comparaison ne prouve rien; ce qu'il faudrait établir, c'est le nombre des communes où l'instituteur privé trouverait le moyen de vivre, si l'on supprimait l'école publique. C'est une recherche facile à faire, ou pour mieux dire, c'est une recherche toute faite, car nous en avons tous les éléments. La dépense pour les 37,874 écoles publiques de garçons, ou mixtes quant au sexe, s'est élevée, en 1862, à 31,324,615 fr. 49 c., dont 29,732,477 fr. 60 c. pour les maîtres, ce

qui donne à chacun une moyenne de 790 francs environ [1]. Les deux tiers au moins de ces 30 millions sont fournis par l'État, les départements et les communes. Le budget ordinaire de l'État, sans compter le budget extraordinaire, est, pour 1865, de 6,843,100 fr.; celui des départements, de 6,582,000. En ne comptant qu'à 200 fr. la moyenne des subventions communales, cela ferait encore un chiffre de 7 à 8 millions; mais, dans la réalité, le total des subventions communales dépasse 11 millions. Il est donc évident qu'après la suppression de ces trois budgets, le revenu de l'instruction primaire atteindrait difficilement le tiers de son revenu actuel, ce qui ferait descendre la moyenne du revenu des instituteurs de 790 francs à 263 francs. A ce prix, combien aura-t-on d'instituteurs? Combien en aura-t-on de capables? Il n'est donc pas ici question de concurrence. L'État ne prend pas la place de l'industrie privée. Il prend une place que l'industrie privée laisserait vide.

N'oublions pas qu'avec le secours de ces 20 ou 22 millions fournis par l'État, les départements et les communes, l'instruction primaire est loin d'être florissante. Ce n'est pas 20 millions qu'il faudrait lui donner, si on la traitait comme elle devrait être, c'est plus de 40. Tenons-nous-en aux 20 millions : si le trésor public les retire, qui les donnera à sa

[1] *Exposé de la situation de l'Empire*, p. 69.

place ? Est-ce une compagnie? est-ce une souscription? est-ce le clergé catholique lui-même? Si ce clergé, qui est riche, généreux et actif, pouvait donner 20 millions à l'instructiou primaire, il les donnerait dès aujourd'hui, et il soutiendrait la concurrence à armes égales. Au lieu de cela, que fait-il? Il a, dans toute la France, 530 écoles privées! Donc, encore une fois, il faut opter entre ces deux alternatives : ou des écoles publiques, ou pas d'écoles. Quelle est donc au fond la liberté qu'on demande? La liberté d'être ignorant, c'est-à-dire, dans un bref délai, la ruine de la liberté.

Parmi les instituteurs des 37,874 écoles publiques, nous trouvons 3,001 congréganistes; c'est un autre côté de la question, qui va nous fournir une nouvelle réponse à ces partisans exclusifs de la liberté. Qu'est-ce que le corps des instituteurs? Est-ce une confrérie? Nullement; les instituteurs de l'Alsace sont parfaitement étrangers à ceux de la Bretagne. Ce n'est pas comme dans les autres administrations, où chaque fonctionnaire est dans la main du pouvoir central, qui peut à son gré le transporter à l'autre bout de la France. Les instituteurs, et ce n'est pas un mal, sont attachés au terroir. Ils font partie d'une inspection, d'un département, d'une académie si l'on veut; le monde finit pour eux, au point de vue administratif, avec ces limites. Ils ne passent pas hiérarchiquement d'une école à une au-

tre, ils ne sont pas gouvernés par des chefs sortis de leurs rangs ; ils n'appartiennent pas même à l'Université, depuis qu'on les a mis sous la main des préfets. Ils se recrutent à la vérité dans les écoles normales ; mais ces écoles sont départementales, sans autre lien entre elles qu'un règlement commun, et il s'en faut de beaucoup que le personnel des 37,000 écoles soit recruté tout entier dans les 77 écoles normales que nous possédons, et qui, avec les 6 cours normaux qui leur servent d'auxiliaires, ne renferment pas plus de 3,304 élèves. Les instituteurs ne forment donc pas, à proprement parler, un corps, puisqu'ils ne sortent pas d'un séminaire unique, et qu'ils ne sont ni choisis ni gouvernés par un pouvoir central; surtout, ils ne forment pas un corps fermé aux ecclésiastiques. Deux écoles normales sur 77, deux cours normaux sur 6, sont dirigés par des congréganistes; ces quatre établissements comptent ensemble 128 élèves, nombre assez peu considérable quand on le compare aux 3,176 élèves-maîtres formés par des professeurs laïques. Si peu important que soit ce nombre, il prouve au moins que les frères peuvent être appelés à diriger des écoles normales ; les vœux des conseils généraux à cet égard sont toujours consultés et suivis. Les frères sont parfois chargés de la direction d'écoles communales, puisqu'il y a 3,001 congréganistes parmi les instituteurs publics. Nous avouons que c'est une proportion presque insignifiante. On peut en donner

plusieurs raisons: l'une, c'est que la congrégation des frères de Saint-Yon, qui fournit la plupart des instituteurs congréganistes, ne donne jamais à une commune que trois frères à la fois, ce qui entraîne de grands frais; une autre raison encore, c'est que les frères ne se chargent pas des écoles mixtes, ce qui exclut d'emblée 18,147 écoles. Peut-être aussi y a-t-il une préférence des conseils municipaux en faveur des laïques. On peut même croire que cette préférence est un fait certain; mais que prouve-t-elle? Ce n'est pas l'administration de l'instruction publique, ce n'est pas l'État qui nomme les instituteurs; c'est le public lui-même, puisque ce sont les conseils municipaux, corps électifs. Que le clergé ait le dessous devant le pays, ce n'est pas à l'État intervenant qu'il doit s'en prendre, c'est à lui-même : il fait librement concurrence aux laïques, et il est battu. Voilà les faits dans leur réalité, qui ne laissent pas subsister grand'chose de l'objection. Il est vrai que le conseil municipal choisit l'instituteur sur une double liste, dont l'une est dressée par le conseil académique; mais d'abord le clergé a ses représentants dans le conseil; il ne faut pas oublier, et surtout il ne doit pas oublier que c'est lui, lui-même, qui a fait la loi de 1850 et par conséquent la composition du conseil académique; ensuite, la seconde liste est purement et uniquement cléricale, dressée par les supérieurs des congrégations, et ne contenant que des congréga-

nistes [1]. On concevrait donc à la rigueur qu'il pût s'élever des plaintes contre le mode de nomination des instituteurs ; il y en a de justes ; la loi est bien loin d'être parfaite ; il n'est pas même démontré qu'elle soit libérale. Mais la plainte est permise à tout le monde, excepté aux congréganistes ; car la loi, cette loi dont le résultat est de leur donner 3,001 instituteurs sur 37,874, est certainement partiale en leur faveur.

Passons maintenant de l'intervention de l'État dans l'enseignement au principe même de l'instruction obligatoire. En quoi blesse-t-il la liberté ? C'est, dit-on, qu'il importe à la liberté des citoyens de ne pas être gênés dans l'exercice de l'autorité paternelle. Mais le père se sent-il gêné dans l'exercice de son autorité parce que la loi, prévoyant un cas heureusement très-rare, l'oblige à nourrir son enfant ? Non certes ; car obliger un père à nourrir son enfant, c'est l'obliger à remplir un devoir plus strict que celui de respecter le bien d'autrui ; et la défense de voler n'est comptée par personne pour une regrettable restriction de la liberté. C'est tout au plus une restriction de la liberté des voleurs,

[1] Art. 31 de la loi du 15 mars 1850. « Les instituteurs communaux sont nommés par le conseil municipal de chaque commune, et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le conseil académique du département, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. »

comme l'obligation de nourrir son enfant est une restriction de la liberté des pères dénaturés. Ce n'est pas sur un terrain pareil que peuvent se placer des libéraux dignes de ce nom pour réclamer avec dignité le maintien ou l'extension des libertés publiques. Si la loi peut, sans violer la liberté, imposer au père le devoir de nourrir son fils, comment violera-t-elle la liberté en lui imposant le devoir de l'instruire? Le père qui, pouvant donner de l'éducation à son fils, ne lui en donne pas, est-il coupable, oui ou non? Mais, dit-on, c'est que la loi est subordonnée à la morale sans lui être identique; mal élever son enfant est une faute purement morale, que la conscience seule peut punir. Mauvaise objection, car il s'agit ici d'un tort fait à un tiers, ce qui rend l'intervention de la loi non-seulement légitime, mais indispensable. Ajoutons encore que ce tiers est un enfant, un mineur, incapable de se protéger lui-même, et surtout de se protéger contre son propre père. Tout commande l'action de la loi. Ce sont là les vrais principes, personne ne peut le nier; donc la loi est dans le droit en exigeant l'éducation; et elle ne fait pas en cela autre chose que ce qu'elle fait ailleurs, quand elle impose le respect de la propriété, de l'ordre public, de la foi conjugale. Si une fois on admet que l'instruction obligatoire est une atteinte à la liberté, tout le Code pénal y passera. Il y a plus : la faute du père, et disons sur-le-champ la faute de tous ces pères qui, en 1863, laissent

600,000 enfants dépourvus d'éducation est à la fois une faute contre les victimes et une faute contre la société entière. La société est donc armée pour les punir, du droit qu'elle a de protéger les tiers, de celui qu'elle a de protéger les mineurs et les impuissants, et enfin de celui qu'elle a de se protéger elle-même. Est-ce que, par hasard, le droit de commettre un délit contre son enfant et contre la société fait partie de la liberté? Comment se fait-il que ce délit, qui est un des plus odieux et des plus pernicieux, trouve tant d'honnêtes défenseurs, et que les marâtres, les adultères, les voleurs, les faussaires, n'en trouvent point? La liberté, dites-vous? Mais chaque fois qu'on instruit un citoyen, on travaille pour la liberté; chaque fois qu'on empêche l'instruction de se répandre, on travaille contre la liberté ! Voilà le vrai. Hors de là, il n'y a que sophismes. Fermer plus de 30,000 écoles, autoriser l'ignorance de plus de 600,000 enfants, et appeler cela de la liberté, c'est pour le moins se tromper soi-même. Comme il n'y a aucun moyen de séparer l'instruction et la liberté, il n'y a non plus aucun moyen de nuire à l'instruction sans nuire à la liberté.

Il reste une objection tirée de l'immoralité des écoles publiques.

Pour instruire mon fils, je dois l'envoyer à l'école. Dans l'école que m'ouvre l'État, on enseigne une morale que je repousse. J'aime mieux pour

mon fils l'ignorance avec ses suites, c'est-à-dire la pauvreté et la dépendance éternelle, véritable esclavage civil, que le contact d'une doctrine immorale.

Quoique, en matière de principes, la possibilité du fait suffise pour fonder une objection, on nous permettra de discuter d'abord le fait lui-même.

Nous espérons bien que personne n'osera parler sérieusement de l'immoralité de nos écoles. En 1843 et 1844, on a dit, on a même prêché que l'Université était la sentine de tous les vices, et que ses chaires étaient des écoles de pestilence. On sera moins sévère aujourd'hui pour nos instituteurs, dont la liste, comme on sait, a été épurée en 1849 et en 1850, et qui, depuis cette époque, vivent sous une loi faite par le clergé contre l'Université. Quelle serait la doctrine enseignée par les instituteurs, et qui ferait peur à d'honnêtes gens? Est-ce une doctrine religieuse, ou une doctrine politique? On n'enseigne pas la métaphysique dans nos écoles primaires ; on n'y discute pas la religion ; on n'y parle pas de théologie. La loi de 1850 inscrit en tête du programme de l'enseignement primaire « l'instruction morale et religieuse[1]. » Ce sont de grands mots et de grandes choses ; mais il ne s'agit pas d'un grand enseignement. Tout se borne, pour la religion, à la récitation du catéchisme, et pour la mo-

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 23.

rale, à d'honnêtes conseils, dont les petits événements de l'école font naître l'occasion, et qui se gardent bien de prendre jamais une tournure dogmatique. Pour empêcher les maîtres de dogmatiser, la loi a multiplié les précautions, précautions qui semblent fort inutiles à ceux qui connaissent notre personnel; mais on a cru avec raison qu'il fallait, en telle matière, se préoccuper de désordres absolument invraisemblables, et pousser la prudence jusqu'à l'excès. « Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite... Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école... L'entrée de l'école leur est toujours ouverte[1]... » Ces précautions ont paru suffisantes, en 1850, à M. de Falloux et à ses amis, et nous avouons qu'elles nous inspirent la même sécurité. S'agit-il donc de la politique?

On le disait un jour, au congrès de Bruxelles, dans un discours plein de cœur et de talent : « L'instruction obligatoire est une arme redoutable, qu'on ne peut confier en conscience qu'à un gouvernement ami. » C'est supposer bien des choses. D'abord, c'est confondre l'instruction obligatoire avec l'école obligatoire, confusion que font perpé-

[1] Même loi, art. 44.

tuellement nos adversaires, et que nous ne devons pas nous lasser de combattre. Ensuite, c'est imaginer, un peu gratuitement, si j'ose le dire, qu'on fera de la politique dans les écoles primaires. Quelle politique? Est-ce par hasard l'histoire contemporaine? Il y a eu bien des réclamations quand on a voulu l'introduire dans les classes de philosophie; mais qui donc pensera à la glisser entre l'alphabet et la grammaire de Lhomond? Enfin, si les maîtres s'avisaient de faire l'éloge du gouvernement, car c'est de cela qu'on a peur (il faut être bien facile à effrayer), les enfants sauraient-ils bien de quoi il est question? Ceux qui trouveraient d'autres opinions dans leur famille changeraient-ils, on n'ose pas dire d'avis, au gré de leur maître d'écriture? L'éducation qu'on reçoit à l'école est très-puissante et laisse de longues traces; mais ce n'est pas en matière politique. L'enseignement, pour cela, se fait dans la maison, et non à l'école. Il faut connaître les partis, ou ne pas s'en mêler. Qui ne se souvient de ce catéchisme du premier Empire, où les devoirs envers « notre empereur Napoléon Ier » tenaient une si belle place[1]? Ce n'est pas là ce qui

[1] *Catéchisme à l'usage de toutes les Églises de l'Empire français.* Paris, 1806. Seconde partie, leçon 7 (p. 58) : « D. *Quels sont les devoirs des chrétiens à l'égard des princes qui les gouvernent, et quels sont en particulier nos devoirs envers Napoléon Ier, notre empereur?* — R. Les chrétiens doivent aux princes qui les gouvernent, et nous devons en particulier à Napoléon Ier, notre empereur, l'amour, le respect, l'obéissance, la fidélité, le service militaire, les tributs ordonnés pour la conservation

lui gagnait des adhérents. Il n'y a, du reste, qu'à vérifier l'état de nos écoles; on s'y occupe surtout de la règle des participes. Nos instituteurs sont des

et la défense de l'Empire et de son trône; nous lui devons encore des prières ferventes pour son salut et pour la prospérité spirituelle et temporelle de l'État. — D. *Pourquoi sommes-nous tenus de tous ces devoirs envers notre empereur ?* — R. C'est premièrement parce que Dieu, qui crée les empires et les distribue selon sa volonté, en comblant notre empereur de dons, soit dans la paix, soit dans la guerre, l'a établi notre souverain, l'a rendu le ministre de sa puissance et son image sur la terre. Honorer et servir notre empereur est donc honorer et servir Dieu même. Secondement, parce que N.-S. J.-C., tant par sa doctrine que par ses exemples, nous a enseigné lui-même ce que nous devons à notre souverain : il est né en obéissant à l'édit de César Auguste; il a payé l'impôt prescrit; et de même qu'il a ordonné de rendre à Dieu ce qui appartient à Dieu, il a aussi ordonné de rendre à César ce qui appartient à César. — D. *N'y a-t-il pas des motifs particuliers qui doivent plus fortement nous attacher à Napoléon Ier, notre empereur?* — R. Oui, car il est celui que Dieu a suscité dans les circonstances difficiles pour rétablir le culte public de la religion sainte de nos pères, et pour en être le protecteur. Il a ramené et conservé l'ordre public par sa sagesse profonde et active; il défend l'État par son bras puissant; il est devenu l'Oint du Seigneur par la consécration qu'il a reçue du souverain pontife, chef de l'Église universelle. — D. *Que doit-on penser de ceux qui manqueraient à leur devoir envers notre empereur?* — R. Selon l'apôtre saint Paul, ils résisteraient à l'ordre établi de Dieu même et se rendraient dignes de la damnation éternelle. — D. *Les devoirs dont nous sommes tenus envers notre empereur nous lieront-ils également envers ses successeurs légitimes dans l'ordre établi par les constitutions de l'Empire?* — R. Oui, sans doute; car nous lisons dans la sainte Écriture que Dieu, Seigneur du ciel et de la terre, par une disposition de sa volonté suprême et par sa providence, donne les empires, non-seulement à une personne en particulier, mais aussi à sa famille. — D. *Quelles sont nos obligations envers nos magistrats?* — R. Nous devons les honorer, les respecter et leur obéir, parce qu'ils sont les dépositaires de l'autorité de notre empereur. — D. *Que nous est-il défendu par le quatrième commandement?* — R. Il nous est défendu d'être désobéissants envers nos supérieurs, de leur nuire et d'en dire du mal. »

gens sages, et les opposants les plus déterminés doivent être aussi rassurés sur leur politique, à l'intérieur de l'école, que les catholiques sur leur philosophie. Peut-être, dans quelques cantons reculés, a-t-on conservé l'habitude de souhaiter la fête de M. le maire. La politique des écoles primaires ne hasarde rien au delà.

Il ne faut pas dédaigner les scrupules dont nous parlons : d'abord parce que tous les scrupules de conscience sont respectables, et ensuite, parce qu'à la rigueur il pourrait se produire des abus. Il ne faut pas non plus les exagérer, et surtout il faut s'habituer soi-même, en matière d'éducation, à ne pas sacrifier un principe à un accident. Que la préoccupation politique s'introduise dans l'éducation, et il n'y aura plus d'école. Chaque parti voudra profiter de sa vogue pour toucher à l'éducation de la jeunesse. On fera des réformes improvisées, qu'il faudra défaire le lendemain. La première leçon que l'âge mûr donnera à l'enfance sera celle de l'instabilité. Épargnons ce malheur aux générations qui s'élèvent, et à nous ce remords. Estimons assez nos adversaires, et même nos ennemis, pour croire que quand ils assument à un degré quelconque la direction morale de l'enfance, ils le font en serviteurs de l'humanité et de la civilisation, et non pas en hommes de parti.

Après avoir dit cela, il n'est que juste de reconnaître que les principes ne s'accommodent pas d'une réponse de fait. Nous écoles sont inoffensives, c'est un

fait. Qu'en résulte-t-il? Qu'elles sont inoffensives, rien de plus. Elles peuvent, à la grande rigueur, cesser de l'être. Il suffit de la possibilité. Quoique l'intérêt de l'éducation soit au-dessus de tout, si jamais la conscience était engagée, il faudrait condamner ses enfants à l'ignorance plutôt que de livrer leur âme. A l'époque des persécutions romaines, quand les empereurs fermaient les écoles chrétiennes et ordonnaient de convertir tous les enfants au paganisme[1], il était du devoir d'un père de repousser cette instruction achetée par une apostasie. Sous Louis XIV, ce fut un acte odieux de tyrannie que de rendre les écoles catholiques obligatoires pour les enfants protestants[2]. Presque de nos jours, un empereur de Russie a renouvelé ces sinistres souvenirs en faisant élever par force les jeunes catholiques ruthéniens dans les séminaires orthodoxes[3]. Ce sont là les grandes et détestables persécutions. Il y a aussi les petites, qui peuvent être inaperçues, que quelques-uns excusent, et qui n'en sont que plus

[1] Voyez les *Lettres de l'empereur Julien*, Lettre XLII. Cf. Jules Simon, *la Liberté de conscience*, 3e édition, p. 118.

[2] Voyez l'édit d'octobre 1685, portant révocation de l'édit de Nantes. Voyez aussi l'édit de janvier 1686, portant « que les enfants des religionnaires seront mis, à compter de 5 ans, entre les mains de leurs parents catholiques, et, s'ils n'en ont pas, en celles des catholiques qui seront nommés par les juges, pour être élevés dans la R. C. A. et R. » *Anciennes lois françaises*, t. XIX, p. 530 *sqq*. et 543 *sq*.

[3] Voyez l'oukase du 21 mars 1840. Cf. *Vicissitudes de l'Église catholique des deux rites*, par le P. Theiner, traduit en français, avec une préface de M. de Montalembert, t. II, p. 323 *sqq*.

cruelles pour les consciences délicates. D'ailleurs, le droit de la liberté est d'être garantie, et de ne pas dépendre des circonstances, de la modération d'un adversaire, de la douceur générale des mœurs. La liberté est-elle privée de ses garanties légitimes par la loi qui rend l'instruction obligatoire? Ce serait grave, même en l'absence de tout péril. Mais il n'en est rien; personne ne songe à imposer une école; on exige seulement que l'enfant sache lire, ou que le père fournisse la preuve que les moyens ont manqué pour le lui apprendre. Cette école vous alarme? Elle n'est pas seule. Choisissez celle qui vous rassure. Il n'y en a pas d'autre à proximité? Soyez vous-même le maître : la loi ne demande impérativement que la lecture et l'écriture; c'est un enseignement qui n'exige pas une grande dépense de temps. Vous êtes complétement illettré? Vous trouverez bien autour de vous un ami, un protecteur de l'enfance, le curé ou quelque autre, qui donnera des leçons à votre enfant. Au besoin, vous pourrez placer votre fils, comme pensionnaire ou comme apprenti, suivant votre condition ou vos ressources, dans une commune voisine. L'instruction mérite bien qu'on se gêne et qu'on se déplace pour l'acquérir. Tous les jours les enfants de familles mal aisées vont chercher au loin l'instruction secondaire, dans de petits colléges où ils sont élevés durement et pauvrement. Il faudrait être bien maltraité par le sort pour n'avoir aucun moyen de

trouver les premières connaissances auprès de soi, ou de les aller chercher ailleurs. Un enfant se déplace plus aisément qu'un homme fait, qui peut avoir une industrie locale et qui traîne une famille à sa suite. On trouve, dans ces sortes de difficultés, des coreligionnaires qui vous aident. Quand la loi forcera tout le monde à chercher des moyens d'instruction, les pères de famille provoqueront la création d'écoles nouvelles ; les écoles privées seront plus fréquentées et se multiplieront ; il n'y aura plus de prétexte aux scrupules. Ces délicatesses de conscience n'ont arrêté personne en Prusse. Ne nous refusons pas à croire qu'on n'y dédaigne pas plus qu'ici les questions de religion et de morale. Nous nous faisons un monstre de l'obligation, comme, dans un autre genre, de la liberté du commerce, parce que tout ce qui est nouveau est terrible. Ce qui devrait peser sur les consciences, ce sont les 600,000 ignorants. Voilà une cause légitime de remords, quand il suffirait d'un article de loi pour donner la nourriture intellectuelle à tous ces abandonnés. Sur les 600,000 enfants qui ne vont pas à l'école, on peut jurer hardiment qu'il n'y en a pas un seul qui soit condamné à cet ostracisme par les scrupules de la conscience paternelle. N'abritons pas une vilaine action et une honteuse conduite sous des noms et des scrupules respectables.

CHAPITRE V

L'ENSEIGNEMENT GRATUIT DANS SES RAPPORTS AVEC L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

On a coutume de demander à la fois l'enseignement gratuit et l'enseignement obligatoire, ou de les combattre à la fois, comme si c'étaient deux choses inséparables. Il n'en est rien, et la preuve, c'est que l'enseignement est obligatoire dans beaucoup de pays où il n'est pas gratuit.

Il est vrai que l'État ne peut exiger d'argent de quelqu'un qui n'en a pas, ou, ce qui revient au même, imposer une dépense à quelqu'un qui ne peut pas la faire. Que s'ensuit-il? Que celui qui ne peut pas payer l'instruction doit la recevoir sans la payer, ou n'être pas contraint de la recevoir; mais il ne s'ensuit pas le moins du monde que celui qui est en état de payer ne puisse pas être contraint

tout à la fois de recevoir l'instruction et de payer les mois d'école. En un mot, ce n'est pas la gratuité absolue qui est la conséquence nécessaire de l'obligation, c'est la gratuité restreinte.

Or, la gratuité restreinte ne nous gêne pas, par la raison très-simple qu'elle existe. L'art. 24 de la loi du 15 mars 1850 est ainsi conçu : « L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de la payer. » Nous aurons à examiner si cette prescription de la loi est exécutée dans toute son étendue; si elle ne l'est pas, faute d'argent, il est clair que l'argent nécessaire doit être voté. C'est un engagement pris, et qu'il faut tenir, que l'instruction soit obligatoire ou ne le soit pas. Il n'y a pas de difficulté pour nous de ce côté-là.

Il n'en serait pas de même si la gratuité absolue était la condition indispensable de l'instruction obligatoire. Il s'ensuivrait une dépense nouvelle et considérable, qui pourrait bien fournir des objections à nos adversaires. Avant tout, et pour bien fixer les idées, nous allons essayer de dire combien il en coûterait pour rendre l'instruction absolument gratuite.

Il est assez difficile de déterminer cette dépense d'une manière très-précise, et cela pour plusieurs raisons, mais un chiffre approximatif nous suffira. Distinguons d'abord deux questions dans une seule. Veut-on établir l'instruction gratuite dans toutes

les communes de France par des écoles séparées pour les garçons et pour les filles? et veut-on donner à tous les instituteurs et à toutes les institutrices un traitement convenable? Ou se borne-t-on à introduire la gratuité dans les écoles actuellement existantes? Supposons ce dernier cas, afin de demander moins; mais ce ne sera pas sans avoir déclaré qu'il est impossible de faire aucune dépense tant qu'on n'aura pas fondé des écoles dans les 1,018 communes abandonnées et assuré du pain aux 4,756 institutrices qui touchent moins de 400 fr. de revenu annuel. Cette réserve faite, nous allons chercher combien il en coûterait pour établir la gratuité dans les 37,874 écoles publiques de garçons, et dans les 13,766 écoles publiques de filles, en laissant subsister la moyenne de 790 fr. pour les instituteurs et celle de 665 fr. pour les institutrices.

37,874 instituteurs à 790 fr., cela fait exactement 29,920,460 fr. L'*Exposé de la situation de l'Empire*, qui a d'autres éléments à sa disposition, donne le chiffre à peu près équivalent de 29,732,477 fr. 60 c. 13,766 institutrices à 665 fr. font 9,154,390 fr. Le chiffre précis, d'après le même document, est de 9,169,020 fr. 59 c. Ce qui porte la dépense totale des traitements à 38,901,498 fr. 19 c.[1],

[1] Dans le projet de loi préparé par M. Carnot, ministre de l'instruction publique, et présenté à l'Assemblée constituante le 30 juin 1848, les dépenses de l'instruction primaire, qui, d'après le projet, devait être gratuite et obligatoire, s'élevaient à 47,360,950 fr. Il

Le budget de l'État, pour les dépenses ordinaires de l'instruction primaire, est de 6,843,100 fr.; mais, sur cette somme, il faut défalquer les inspecteurs, les écoles normales, les dépenses de bâtiment, etc.; il reste net, pour les dépenses ordinaires des écoles communales, c'est-à-dire pour le traitement des

y avait à déduire 1,959,100 fr. attribués à l'inspection et 364,000 fr. de dépenses diverses; ce qui faisait ressortir les dépenses spéciales pour le traitement des instituteurs et institutrices à 45,037,850 fr.; ce chiffre dépasse de 6,136,352 fr. notre appréciation. Cependant M. Carnot ne supposait pas plus d'écoles primaires qu'il n'y en a aujourd'hui. L'art. 17 de son projet de loi prescrivait la création d'une école primaire « dans toute commune dont la population excède 300 âmes, » ce qui laissait 7,150 communes en dehors des prescriptions de la loi. Pour parler plus exactement, la loi permettait à toute commune ayant moins de 300 âmes de se réunir pour l'entretien d'une école à une autre commune (art. 20). M. Carnot ne supprimait pas non plus les écoles mixtes (voy. l'art. 18 du projet). La différence entre son évaluation et la nôtre tient surtout au taux des traitements, que nous supposons tels qu'ils existent aujourd'hui, et que M. Carnot élevait beaucoup. Il divisait d'abord les instituteurs en quatre classes. Dans chaque département, sur 100 instituteurs, 10 étaient de première classe, 20 de deuxième, 30 de troisième, 40 de quatrième. Les traitements étaient de 600 fr., 800 fr., 1,000 fr. et 1,200 fr., suivant la classe. Il y avait en outre une indemnité calculée suivant la population des villes, et qui était de 200 fr. pour les villes de 5,000 à 10,000 âmes; de 400 fr. pour les villes de 10,000 à 20,000 âmes; de 800 fr. pour les villes de 20,000 à 40,000; de 1,200 fr. pour les villes de 40,000 à 60,000 âmes; et enfin de 1,800 fr. pour les villes de 60,000 âmes et au-dessus (art. 9 et 10 du projet). Le traitement des institutrices était de 500 fr., 700 fr., 800 fr. et 1,000 fr., suivant la classe; leurs indemnités étaient fixées aux deux tiers de celles des instituteurs (art. 16). Nous devons ajouter que si les écoles mixtes étaient supprimées, le minimum du traitement des instituteurs porté à 800 fr. au lieu de 600, et les dernières petites communes pourvues d'écoles, la dépense dépasserait non-seulement nos 38,900,000 fr., mais les 47,360,000 fr. de M. Carnot.

instituteurs, 4,706,600 fr. Dans le budget des dépenses sur ressources spéciales, les dépenses de l'instruction primaire imputables sur les fonds départementaux s'élèvent à 6,582,000 fr., sur lesquels il n'y a pas plus de 4 millions employés en secours aux communes pour les dépenses ordinaires de leurs écoles. Ainsi l'État et les départements entrent dans la dépense pour environ 9 millions. On estime à 11 millions la subvention des communes, un peu moins de 300 fr. par commune. Il y a donc une vingtaine de millions à retrancher du total de 38,900,000 fr., que coûtent les maîtres de l'instruction primaire. En d'autres termes, la rétribution scolaire apporte 19 ou 20 millions, et c'est en effet à ce taux qu'il faut évaluer la dépense de l'instruction primaire absolument gratuite, en maintenant, bien entendu, le nombre actuel des écoles et la situation des maîtres et des maîtresses. Cela ne représente pas tout à fait une moyenne de 11 fr. par an pour chaque élève. En effet, il y a, dans les écoles de garçons ou mixtes, 2,042,820 garçons et 361,087 filles, en tout 2,403,907 élèves, dont 922,820 reçoivent l'instruction gratuite. Les écoles de filles comptent 993,319 élèves, dont 620,304 reçoivent l'instruction gratuite. Il ne reste donc que 1,854,102 élèves payants, qui, à 11 fr. par an, produiraient 20,395,122 fr. Que le chiffre exact soit 18 millions ou 22, cela importe beaucoup pour un budget, et fort peu pour le raisonne-

ment. Il suffit que l'on voie de quelle manière il se décompose. Nous disons donc avec beaucoup de vraisemblance que, pour rendre l'instruction absolument gratuite sans l'améliorer, il faudrait dépenser 20 millions.

Ces 20 millions ne nous feraient pas précisément trembler pour l'instruction obligatoire. Contraindre à étudier et contraindre à payer sont deux choses fort différentes. Contraindre à étudier c'est une innovation, en France du moins; contraindre à payer ne l'est pas du tout. Si une fois l'État juge convenable et nécessaire de contraindre à étudier, nous savons qu'il ne sera pas arrêté un seul instant par la considération du surcroît de dépense qui pourra en résulter pour les citoyens. Nous sommes parfaitement rassurés à cet égard; et nous avouons de bonne grâce que notre opinion sur ce point de détail ne diffère pas de celle du gouvernement. Mais, comme tout le monde ne partage pas la bravoure du gouvernement et la nôtre, et que beaucoup se sentent arrêtés par cette prétendue solidarité entre l'instruction obligatoire et l'instruction gratuite, il peut être utile, à un moment donné, de montrer que l'obligation n'entraîne pas la gratuité absolue, et qu'il n'est pas juste de mettre, comme on le fait toujours, cette barrière de 20 millions entre l'instruction obligatoire et nous[1].

[1] Un très-grand nombre d'Etats, dans lesquels l'instruction obliga-

« Pour rendre l'instruction obligatoire, dit M. le comte Beugnot dans son rapport du 6 octobre 1849, il faut commencer par la rendre gratuite, même pour ceux qui demandent à la payer; faire contribuer le pauvre à l'éducation du riche; construire dans toutes les communes, et jusque dans les hameaux isolés, deux écoles, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; former une armée d'instituteurs et d'institutrices, d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs particuliers; les rétribuer en raison du surcroît de travail qui leur sera imposé, et lorsqu'on aura arraché aux contribuables les sommes nécessaires à cette dépense énorme, porter une peine quelconque contre tout père, mère ou tuteur qui aurait négligé d'envoyer ses enfants à l'école. Or, près de 1,200,000 citoyens encourraient aujourd'hui cette condamnation. »

Cette énumération ne nous effraye pas, et cette conclusion ne nous convainc pas. Nous ne pouvons pas voir quel mal il y aurait à créer des écoles de garçons et même de filles dans les communes où « tous les moyens d'instruction, » suivant les paroles officielles, font complétement défaut; nous croyons que des paysans plus éclairés auraient

toire existe, ne connaissent pas l'institution de la gratuité absolue. Le décret de la Convention du 5 nivôse an II (31 décembre 1793), par lequel l'obligation était établie, fixait le taux de la rétribution scolaire, et n'entretenait un instituteur aux frais de l'Etat que dans les communes où l'instituteur n'aurait pas pu vivre du produit de l'école. (Art. 4.)

bien vite fait de changer les déserts en plaines fertiles, et les hameaux isolés en bourgades florissantes; la perspective d'avoir une armée d'instituteurs et d'institutrices ne nous effraye nullement : voilà les armées que nous aimons! Nous consentirons même à les rétribuer en raison de leur travail, et aussi, pour tout dire, en raison de leurs besoins; car la justice ne nous fait pas peur. Punir un père, une mère, un tuteur, qui aura « négligé d'envoyer ses enfants à l'école » nous paraît une chose toute simple, puisqu'il y a une faute morale, un préjudice causé à un tiers et une grave infraction aux devoirs de citoyen. Quand M. Beugnot s'écrie, croyant triompher : « Près de 1,200,000 citoyens encourraient aujourd'hui cette condamnation », nous sommes effrayés de cette logique d'une nouvelle espèce, qui regarde le nombre des coupables comme une atténuation du danger social et de la faute. Mais surtout nous ne pouvons admettre avec lui que toutes ces réformes, si terribles à ses yeux, pour nous si désirables ou pour mieux dire si nécessaires, doivent précéder la loi, l'heureuse et féconde loi qui rendra l'instruction obligatoire : cette conséquence ne vaut rien. Il faut rendre dès à présent l'instruction obligatoire, parce que le bon sens et la justice le veulent; et il va sans dire que partout où le père de famille prouvera que « les moyens d'instruction lui ont fait complétement défaut, » la loi ne trouvera personne à frapper. Il y

aura bien aussi, dans ce cas-là, un coupable ; mais ce sera la société, et non le père de famille. Si d'ailleurs on tient à rendre l'instruction possible partout et pour tout le monde, avant de l'imposer partout et à tout le monde, la gratuité restreinte suffit, pourvu qu'elle soit une vérité ; et c'est seulement pour la beauté de l'argumentation, et pour un plus grand effet d'éloquence, qu'on invoque la nécessité de la gratuité absolue.

Cela ne veut pas dire qu'on doive renoncer à l'instruction absolument gratuite. Seulement il faut mettre chaque question à sa place et la faire arriver en son temps et en son lieu. L'instruction gratuite, qui devrait être discutée très-paisiblement, puisque ce n'est après tout qu'une question de budget, partage avec l'instruction obligatoire le privilége d'exciter beaucoup de colères. Ce n'est pas seulement par amour de l'économie. On oublie ou on feint d'oublier qu'aux époques les plus reculées de notre histoire il a été plusieurs fois interdit aux professeurs et aux instituteurs de recevoir des honoraires [1], que le clergé surtout se faisait un devoir d'ouvrir ses écoles à tous ceux qui voulaient y entrer, et que la gratuité est aujourd'hui même une règle inviolable pour les frères des écoles chrétiennes [2]. Quand nos

[1] Thomassin, t. II, p. 623, nº 4, et 631, nº 8.

[2] Après l'établissement de la règle qui exempte de la rétribution scolaire les familles indigentes, et l'impose au contraire aux familles aisées, les frères des écoles chrétiennes hésitèrent quelque temps à

assemblées révolutionnaires décrétèrent la gratuité absolue de l'enseignement, elles ne firent que se conformer à la pratique de l'Église.

Il y a trois manières d'entendre la gratuité : la gratuité absolue, système de la République ; la gratuité limitée à un nombre invariable et fixé à priori, système du premier Empire ; et enfin la gratuité accordée à tous ceux qui en ont besoin, système de la loi de 1833.

La République, qui n'entendait pas marchander l'instruction, avait donné de bons traitements aux maîtres et leur avait interdit de recevoir des élèves payants[1]. Les communes, obérées par les dépenses

accepter les fonctions d'instituteurs communaux, dans la crainte de violer leurs statuts. On leur expliqua que le conseil municipal percevrait lui-même, et à son profit, la rétribution mensuelle des familles non indigentes ; mais ils répondaient qu'il ne suffisait pas, pour satisfaire à leurs statuts, que l'instruction fût donnée gratuitement, si elle n'était pas reçue de même. On leur proposa alors, croyant tout accorder, de faire deux classes distinctes, l'une d'élèves payants, confiée à un laïque ; l'autre d'élèves indigents et gratuits, qu'ils dirigeraient. Ils déclarèrent qu'ils ne pouvaient fermer l'entrée de leurs écoles à personne, et que la porte en devait être ouverte à l'enfant du riche comme à celui du pauvre. Ces difficultés ont fini par s'aplanir ; et M. Lorain, qui les rapporte, remarque avec beaucoup de sens que, puisque les frères sont autorisés à tenir des pensionnats, qui naturellement ne sont pas gratuits, ils n'étaient pas fondés à refuser d'admettre des externes payants dans leurs écoles. P. Lorain, p. 82 *sqq.* et 322.

[1] Décret de la Convention, du 5 nivôse an II (25 décembre 1793), sect. 3, art. 10 : « Les instituteurs et institutrices ne pourront, sous aucun prétexte, prendre aucun de leurs élèves en pension, donner aucune leçon particulière, ni recevoir des citoyens aucune espèce de gratification, sous peine d'être destitués. Art. 11, 12 et 13 : Ils seront payés par trimestre, et directement sur mandats, par les receveurs de district. »

de la guerre générale et par les troubles intérieurs, n'avaient pu exécuter la loi. En 1802, Fourcroy déclara, en pleine assemblée du Corps législatif, que, pour rendre la loi exécutable, il n'y avait qu'à supprimer le traitement des instituteurs; et, en effet, c'était couper court à toute difficulté financière. Les instituteurs ainsi réduits au logement pour toute subvention, et ne pouvant plus compter que sur le produit de la rétribution scolaire, il fallait de toute nécessité mettre une limite aux réceptions gratuites : on les fixa au cinquième de la population de l'école[1]. Cette mesure faussait complétement l'esprit de la loi. Du moment qu'il ne suffisait pas d'avoir besoin de la gratuité pour y avoir droit, elle n'était plus qu'une faveur, ou pour dire le mot cruel, mais juste, une aumône. C'était là son vice au point de vue des principes, vice irremédiable. Dans la pratique, cette aumône de l'instruction faite au pauvre peuple, non par l'État ni par les communes, qui ne donnaient plus rien, mais par les instituteurs communaux, laissait en dehors un grand nombre de prolétaires. On peut s'en assurer par la statistique actuelle de nos écoles. Aujourd'hui plus du tiers des garçons[2] et les deux tiers des filles[3] qui fréquentent les écoles

[1] Loi du 1er mai 1802 (Consulat), article 4.

[2] Il y a dans les écoles de garçons, ou mixtes quant au sexe, 1,482,087 élèves payants, et 922,820 élèves gratuits. C'est beaucoup plus du tiers.

[3] Dans les écoles de filles, sur 993,319 élèves, 620,304 reçoivent l'instruction gratuitement. C'est bien près des deux tiers.

publiques, y sont reçus gratuitement, c'est-à-dire, pour l'ensemble, beaucoup plus du tiers, et bien près de la moitié[1]; et cependant le nombre des admissions gratuites n'est pas égal aux besoins. Était-on plus riche que nous, sous l'Empire, quand, au lieu de la moitié, on ne recevait que le cinquième? On ne recevait pas même le cinquième; car la règle étant la même pour toutes les communes, riches ou pauvres, ici il n'y avait pas un cinquième d'indigents, et là il n'y avait pas un cinquième de riches. Un tel état de choses ne mérite pas d'être discuté.

La Restauration adopta, abandonna, reprit le système de la gratuité accordée à tous ceux qui en ont besoin, sans fixation de maximum[2]; elle ne put jamais le pratiquer. Avant d'imposer aux instituteurs des élèves gratuits, il aurait fallu leur assurer de quoi vivre. Il y a dans toute loi sur l'instruction primaire deux articles qui ne peuvent aller l'un sans l'autre, et qu'il faut admettre ou rejeter ensemble : c'est celui qui établit la gratuité pour les élèves, et celui qui fixe le traitement pour le maître. La loi de 1833 put promettre la gratuité à tous ceux qui en auraient besoin, quel qu'en fût le nombre, parce qu'elle assurait à l'instituteur un minimum de traitement sur d'autres fonds que la rétribution scolaire. Elle se trompa en ce point, qu'elle fixa un minimum trop

[1] 1,543,124 sur 3,398,226.

[2] Ordonnance du 29 février 1816, art. 14. Ordonnance du 8 avril 1824, art. 8. Ordonnance du 14 février 1830, art. 6.

faible, ce qui mit les conseils municipaux dans la nécessité d'opter entre l'incontestable droit qu'avait l'instituteur de ne pas mourir de faim, et le droit d'être instruits gratuitement que les enfants pauvres tenaient de la nature et de la loi. Le principe de la gratuité restreinte ne peut être défendu, n'a droit à la discussion que s'il remplit ces conditions : la première, de ne pas fixer, comme sous l'Empire et pendant une partie de la Restauration, un nombre maximum d'admissions gratuites ; la seconde, de donner à l'instituteur un traitement assez élevé pour que, dans l'admission des élèves gratuits, on n'ait à se préoccuper que des besoins des élèves et non pas de ceux du maître. Cette parcimonie du législateur de 1833 envers les instituteurs lui fit perdre en quelque sorte le bénéfice de la justice qu'il rendait à la population. L'art. 14 était abrogé d'avance par l'art. 12[1]. Quand aujourd'hui nous demandons un traitement plus équitable pour l'instituteur, c'est moins à lui que nous pensons qu'aux enfants pauvres et à la nécessité d'appliquer suivant toute sa vertu ce principe désormais acquis, passé dans les lois et dans les mœurs, que tout enfant

[1] Art. 14, § 3. « Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune, ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution. » — Art. 12. « Il sera fourni à tout instituteur communal : 1° un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves; 2° un traitement fixe qui ne pourra être moindre de deux cents francs. »

qui ne peut pas payer l'instruction élémentaire a le droit de la recevoir gratis.

L'art. 14 de la loi du 28 juin 1833 contenait, dans sa brièveté, deux choses fort distinctes : d'abord le principe : « Seront admis gratuitement ceux des élèves qui ne pourront payer » ; ensuite l'organisation : « Le conseil municipal désignera ceux des élèves qui ne pourront payer. » La loi du 15 mars 1850 ne retient, dans son art. 14, que le principe : « L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer. » Elle organise ensuite le service de la gratuité, dans son art. 45, avec plus de détails que la loi de 1833, sans en modifier très-profondément l'esprit. La liste dressée par le maire, de concert avec les ministres des différents cultes, est approuvée par le conseil municipal, et définitivement arrêtée par le préfet. Au fond, c'est toujours au conseil municipal que la décision appartient ; le chiffre des admissions n'est pas limité, et, sauf les nécessités résultant de la situation précaire de l'instituteur, il peut être mesuré sur les besoins locaux. On est depuis revenu indirectement à l'organisation du premier Empire par le règlement du 31 décembre 1853. Cette modification, qui a passé presque inaperçue, est pourtant très-considérable et très-regrettable. Le conseil municipal n'est plus libre d'accorder la gratuité à tous ceux qui en ont besoin ; le chiffre des admissions gratuites est fixé d'abord

par le préfet, et le conseil municipal est enfermé dans cette limite[1]. Cette fixation d'un maximum, spéciale pour chaque commune, et faite sur la proposition des délégués cantonaux et l'avis de l'inspecteur de l'instruction primaire, vaut infiniment mieux que la règle brutale du premier Empire, qui ne donnait la gratuité qu'à un cinquième des élèves. Elle n'en est pas moins un abandon du principe, un retour en arrière, une sorte de négation du droit. Une fois la limite atteinte, les autorités locales restent absolument impuissantes, même devant la misère la moins équivoque. En fait, en résulte-t-il des exclusions regrettables? On peut hardiment l'affirmer. Il y a en France un grand nombre d'enfants qui devraient aller à l'école, qui demandent à y aller sans payer, et qui, n'obtenant pas d'être portés sur la liste, sont obligés de renoncer à toute instruction. Il ne faut pas demander de citer des

[1] Règlement du 31 décembre 1853, art. 13 : « A la fin de chaque année scolaire le préfet, ou, par délégation, le sous-préfet, fixe, sur la proposition des délégués cantonaux et l'avis de l'inspecteur de l'instruction primaire, le nombre maximum des enfants qui, en vertu des prescriptions de l'art. 24 de la loi du 15 mars 1850, pourront être admis gratuitement dans chaque école publique pendant le cours de l'année suivante.

La liste des élèves gratuits, dressée par le maire et les ministres des différents cultes, et approuvée par le conseil municipal, conformément à l'art. 45 de la loi du 15 mars 1850, ne doit pas dépasser le nombre ainsi fixé.

Lorsque cette liste est arrêtée par le préfet, il en est délivré par le maire un extrait, sous forme de billet d'admission, à chaque enfant qui y est porté. »

communes, d'apporter des noms propres; cette demande serait par trop absurde; le ministre lui-même se procurerait difficilement des détails aussi précis. Mais il est notoire, pour ceux qui ont étudié de près la matière et consulté des hommes compétents dans plusieurs parties de la France, que les préfets sont parfois dans la nécessité de restreindre les admissions gratuites pour ne pas ruiner l'instituteur. Il est même arrivé dans plusieurs localités que les délégués cantonaux ont demandé et obtenu une augmentation de la rétribution scolaire, sacrifiant ainsi les intérêts de l'instruction à ceux de l'instituteur ou à ceux de la commune. Quand on n'aurait aucune preuve de fait, l'art. 13 du règlement de 1853 suffit; il ne peut avoir d'autre cause que le besoin de protéger l'instituteur contre l'envahissement des élèves gratuits. En réalité, ce n'est pas l'instituteur qu'on protége par de semblables mesures, c'est le budget; elles ont pour but d'épargner le budget aux dépens des familles pauvres. Il faut donc au plus tôt supprimer tous ces obstacles, et mettre à l'aise les conseils municipaux en améliorant la situation des instituteurs. Alors, mais alors seulement, on pourra parler des 600,000 enfants qui ne suivent pas les écoles comme d'un malheur public dont on n'est pas responsable. Alors seulement il sera vrai de dire que l'instruction est donnée gratuitement à tous ceux qui en ont besoin.

Faut-il aller jusqu'à la donner à tout le monde?

En d'autres termes, suffit-il de prescrire l'introduction gratuite dans l'école de tous ceux qui ne peuvent payer ? ou doit-on ajouter à cette règle celle de ne pas même accepter le payement offert?

La gratuité absolue consiste expressément dans la défense faite à qui que ce soit de rémunérer les services de l'instituteur public. Les raisons de donner la gratuité à qui en a besoin surabondent ; quelles sont les raisons de donner ou plutôt d'imposer la gratuité à qui la repousse?

Il y en a deux : l'une purement théorique, l'autre expérimentale ; l'une fondée sur les droits naturels et imprescriptibles de tous les membres de l'humanité à l'héritage intellectuel de l'humanité, et l'autre sur l'infirmité de certains hommes qui rougissent de la pauvreté et pensent que la qualité d'élève gratuit peut être une humiliation pour l'enfant et une cause d'indifférence de la part du maître.

La première raison est un peu métaphysique, ce qui n'est pas un motif pour la dédaigner. Elle touche aux plus hautes questions de la politique et de la philosophie. Ceux qui ne voient dans la société qu'un atelier, dans l'État qu'une compagnie, dans le gouvernement qu'une gérance (et ce sont les mêmes en vérité qui ne voient dans le monde que la matière, dans l'histoire que les faits accomplis, et dans la vie que l'intérêt), ceux-là peuvent assimiler l'éducation à un outillage et calculer si elle est plus économique et plus productive, suivant qu'elle est

confiée à l'État ou livrée à l'industrie. Mais pour nous qui avons une âme et qui mettons aussi une âme dans l'histoire; pour nous qui croyons au monde supérieur, aux destinées immortelles, au lien établi entre Dieu et la terre par la Providence et la vertu, il nous plaît d'attribuer à cette grande force, qui résulte de l'union des forces et qu'on appelle l'État, un but plus élevé que le gouvernement d'une caserne ou d'une fabrique; et nous croyons que c'est une noble et salutaire pensée de le considérer comme l'expression vivante du droit et de faire découler de lui l'enseignement aussi bien que la justice. Nous sommes si éloignés d'admettre l'incompétence de l'État en matière de morale et par conséquent en matière d'éducation, que nous ne comprenons ni la loi sans un dogme, ni le tribunal sans une école. Il nous répugne de faire d'un service public comme celui de l'enseignement une entreprise destinée à gonfler le trésor. L'État peut être professeur ou magistrat; s'il se fait marchand, il se dégrade. S'il lutte pour le gain contre l'industrie privée, il n'est plus qu'un lutteur puissant au milieu de nous autres lutteurs; s'il fait notre métier, il ne peut plus prononcer comme juge entre ses concurrents et lui-même. La grande raison de la gratuité, raison puissante au moins, sinon décisive, c'est précisément cette raison métaphysique, qui place l'État et l'enseignement si haut, et qui fait comprendre même au plus simple ce qu'il y a de majesté et de

grandeur dans une pauvre école de village, ouverte à tous les vents, habitée par des marmots, gouvernée par un homme du peuple, où la science ne va pas plus loin que l'ABCD, mais qui, en abaissant les barrières devant toutes les intelligences, livre en quelque sorte les hommes à leur capacité et à leur courage individuel, et les fait maîtres de leur destinée. C'est pour cette raison-là, et pour elle seule, que, si nous pouvons consentir à ajourner la gratuité absolue, nous ne pouvons nous résoudre ni à la condamner, ni à l'abandonner. L'autre raison, qui paraît plus pratique, ne vaut rien. Il est quelquefois humiliant d'être pauvre, c'est quand on l'est par incapacité ou par inconduite ; et il peut être aussi humiliant d'être riche, c'est quand on ne peut pas avouer l'origine de sa richesse. Pauvreté, richesse, en soi ce n'est rien dont on puisse s'enorgueillir ou se sentir humilié. Il est bon que le fils du riche et celui du pauvre vivent ensemble sur les mêmes bancs ; mais il faut qu'ils se sachent égaux, et pour qu'ils le sachent, il faut que le pauvre se dépouille le premier du préjugé de la pauvreté [1]. C'en est fait depuis longtemps de cette bizarre chimère de la noblesse ; finissons-en avec l'autre, ou ne nous vantons pas de descendre des hommes de 89. En somme, le grand

[1] Dans plusieurs communes, l'école communale est divisée en deux classes : l'une, des payants, dirigée par l'instituteur ; l'autre, des gratuits, livrée à un adjoint. Cette distinction est à la fois blessante et injuste, et constitue une violation formelle de la loi.

intérêt du moment, l'intérêt souverain, c'est l'enseignement obligatoire. Il n'a besoin, pour s'établir, que d'une chose : c'est que personne ne puisse être privé d'instruction, si ce n'est par sa propre faute. Tenons-nous-en là pour le moment. Aplanissons le chemin devant l'instruction obligatoire. La gratuité absolue viendra à son heure. On y marche, et même à vaillantes étapes. On peut même dire qu'elle est déjà dans la loi ; seulement elle n'y est que facultative. Il est loisible aux communes de l'établir. C'est un grand point. Elle existe en fait à Paris. Si nous avions l'instruction obligatoire, et si l'art. 24 de la loi de 1850 était une vérité, nous pourrions prendre patience.

L'article de la loi de 1850 qui permet aux communes d'établir chez elles la gratuité absolue, pourvu qu'elles se chargent de la dépense, est remarquable[1]. C'est un des bons articles de cette loi, qui n'en a guère ; non pas tant à cause de la gratuité que parce qu'il reconnaît aux communes une part d'autonomie. Il y a aussi dans cette loi un bon article, emprunté à la loi de 1833, où toutes les législations subséquentes sont allées le prendre en lui faisant subir quelques variantes sans importance. C'est l'article qui fait recouvrer la rétribution scolaire par le percepteur, comme un impôt[2]. Peut-être

[1] Loi du 15 mars 1850, art. 36, § 3.
[2] Loi du 15 mars 1850, art. 41.

est-ce là une indication qu'il serait bon de suivre et de développer. En attendant la gratuité, ou pour en tenir lieu, on pourrait établir chez nous ce qu'on appelle ailleurs l'*impôt d'école*.

Quand on demande la gratuité absolue, on demande, de ce chef, une dépense de 20 millions, plus ou moins, plutôt plus que moins; peu importe le chiffre. Ces 20 millions doivent-ils être pris sur le produit des diverses impositions, centralisés d'abord au trésor, puis renvoyés aux communes? ou ne pourrait-on pas les demander à un impôt spécial, sous le nom d'impôt d'école, les faire payer uniquement par les intéressés, c'est-à-dire par tous les pères de famille qui ont un enfant de sept à treize ans, et les employer sur place, c'est-à-dire employer l'impôt d'école d'une commune à l'entretien de l'école de la commune? L'impôt d'école ainsi entendu n'est pas du tout la rétribution scolaire. La rétribution scolaire n'est due que par l'enfant qui fréquente l'école; l'impôt est dû par tous les pères de famille. La rétribution, quoique versée dans la caisse du percepteur, a quelque chose de privé et de personnel; c'est de l'argent payé pour un service reçu, tandis que l'impôt d'école est bien réellement payé à l'État, puisqu'il n'implique ni l'assiduité ni la présence. Enfin l'établissement d'un pareil impôt n'équivaut pas à la négation de la gratuité. L'école gratuite n'est, dans tous les cas, que l'école payée par l'impôt; et qu'importe pour le principe que cet

impôt soit général ou spécial, qu'il soit frappé sur tous les citoyens, ou seulement sur les citoyens qui bénéficient du service de l'instruction publique?

L'impôt d'école a de grands avantages et sur la rétribution scolaire, et sur l'acquittement des frais d'école par le trésor, sans distinction d'attribution et de provenance.

Il l'emporte sur la rétribution scolaire, en ce qu'il en diminue pour tout le monde la quotité, et surtout pour les pauvres, s'il est proportionnel, comme le sont la plupart des impôts;

En ce que les dégrèvements auxquels il donne lieu se font suivant les règles communes;

En ce qu'il substitue, d'une façon générale et définitive, l'abonnement au payement mensuel et trimestriel; remède efficace contre la désertion de l'école pendant les mois d'été.

Il est supérieur au prélèvement des frais de l'école sur les fonds généraux du trésor :

En ce qu'il intéresse la commune et tous les membres de la commune à la prospérité de l'école;

En ce qu'il donne à tous ceux qui ont payé une raison de veiller de plus près sur cette école, devenue en quelque façon leur propriété;

En ce qu'il avertit les pères de leur devoir; en ce qu'il fait tourner leur avarice au profit de l'école, car un paysan qui a payé veut jouir.

Ajoutons aussi que tout ce qui tend à rendre l'école plus essentiellement communale étant très-

souhaitable et pour l'école et pour la commune, on aurait plus de chances de faire intervenir, en faveur d'un établissement tirant ses ressources du terroir, deux grandes puissances qui font ailleurs des merveilles et que nous commençons à peine à connaître en France : la fondation et la souscription. Outre l'école publique et l'école privée proprement dite, il y a une troisième sorte d'école, supérieure à l'industrie par l'élévation du but et à l'école de l'État par l'indépendance : c'est l'école fondée. C'est la force de l'Écosse et un peu celle de la Prusse. L'État, en Prusse, donne peu d'argent à l'instruction primaire, parce que les écoles fondées abondent [1]. Ici, toutes les lois de l'Empire et de la Restauration la mentionnent comme une espérance, sans rien faire pour la faciliter. On pourrait, même sans fonder une école, donner à l'école communale. Pourquoi pas? le patriotisme de clocher est admirable quand il s'exprime non par des exclusions, mais par des sacrifices. Frédéric le Grand allait jusqu'à prescrire, pour chaque année, un sermon suivi d'une quête en faveur de l'école. En France, on aime à donner; excellente disposition. On donne sous forme d'aumône, organisation déplorable. Il faut donner sous forme d'institution, parce que cela est durable et que c'est la seule espèce de bienfait

[1] Cf. M. Rendu, *De l'Éducation populaire de l'Allemagne du Nord*, Paris, 1855, page 397.

qui ne coûte rien à la dignité et à la moralité de l'obligé. Quelque belle que soit l'idée de l'école publique, fonctionnant au nom de l'État, aux frais de l'État, l'école fondée est une institution aussi solide et plus vivifiante. Il faut toujours se souvenir de la nature humaine : l'État est bien loin, pour un donateur de peu de ressources; la commune est plus accessible. On peut davantage pour elle ; elle rend davantage en reconnaissance, en succès voisin et visible. Les fondations permettraient d'avoir des écoles dans les plus petits centres ; d'en avoir plusieurs dans les grands centres. La liberté y gagnerait. Les adversaires de l'instruction obligatoire y perdraient leur plus puissante objection ; car il est vrai que plus le choix est grand, plus la liberté est réelle.

Mais revenons à l'impôt, pour dire que ceux qui feront instruire leurs enfants dans une école privée ou dans la maison paternelle seront dégrevés en donnant la preuve. Si, à treize ans, leur enfant ne sait pas lire, ils rapporteront l'impôt des six années, et ce ne sera pas même une amende. Ainsi l'impôt d'école viendra doublement en aide à l'instruction obligatoire, comme stimulant et comme sanction.

CHAPITRE VI

DE LA PRÉTENDUE IMPOSSIBILITÉ D'ÉTABLIR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

1° L'enseignement obligatoire est possible, car il est.

On est toujours étonné d'entendre les adversaires de l'enseignement obligatoire soutenir qu'il est impraticable. Ils savent pourtant bien que cette institution impossible existe depuis longtemps dans la plupart des pays de l'Europe. Il ne sera pas inutile de le rappeler.

Parlons d'abord de la Prusse et du ***Règlement général des Écoles***, promulgué le 12 août 1763. Quoique les extraits qui vont suivre soient fort longs, nous ne pouvons nous dispenser de les mettre sous les yeux de nos lecteurs. Ce ***Règlement***, comme on sait, est l'œuvre du grand Frédéric.

« Article premier. Avant tout, nous voulons que

tous nos sujets, parents, tuteurs, maîtres, envoient à l'école les enfants dont ils sont responsables, garçons ou filles, depuis leur cinquième année, et les y maintiennent régulièrement jusqu'à l'âge de treize ou quatorze ans[1]. Les enfants ne pourront quitter l'école non-seulement avant d'être instruits des principes essentiels du christianisme, et de savoir bien lire et bien écrire, mais encore avant d'être en état de répondre aux questions qui leur seront adressées d'après les livres d'enseignement approuvés par nos consistoires.

Art. 2. Les maîtres que les nécessités du travail obligent à employer des enfants seront sérieusement avertis de faire en sorte que ces enfants ne soient pas retirés des écoles sans savoir bien lire, sans posséder les notions fondamentales du christianisme et sans commencer à écrire, faits qui doivent être prouvés par des certificats du pasteur et du maître d'école.

Art. 3. Alors même que les enfants seraient arrivés dans les différentes matières à une instruction assez développée avant leur treizième ou quatorzième année, il ne dépend pas de la volonté des parents ou tuteurs de retirer ces enfants de l'école

[1] M. Cousin remarque que l'obligation ne commence en réalité qu'à partir de sept ans, quoique la loi fondamentale dise cinq ans. Les derniers documents législatifs ont conformé le texte de la loi à la pratique, et ont écrit sept ans. M. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et principalement en Prusse*, Paris, 1832. Deuxième partie, p. 20.

selon leur bon plaisir ; mais quand le surintendant ou inspecteur, d'après l'attestation du pasteur et le certificat du maître, constate une instruction suffisante, il est en droit d'accorder un billet de sortie extraordinaire, motivé sur le susdit certificat. Et les enfants, en ce cas, sont tenus d'assister non-seulement à la leçon récapitulative du dimanche que donne le pasteur dans l'église, mais aussi à celle du maître d'école.

Art. 4. Comme dans beaucoup d'endroits les parents n'envoient pas leurs enfants à l'école sous ce prétexte qu'ils sont obligés de leur confier la garde des troupeaux, les autorités judiciaires doivent faire en sorte, autant que possible, avant que les enfants soient retirés de l'école dans un semblable but, qu'un gardien spécial de troupeaux soit chargé de ce métier. Mais là où les habitations sont trop dispersées pour que le bétail puisse être gardé en commun, les enfants ne doivent être employés qu'alternativement, quand plusieurs se trouvent dans une même maison ou réunis par le voisinage ; chaque enfant doit, au moins, aller trois fois par semaine à l'école, de façon qu'il n'oublie pas l'été ce qu'il a appris l'hiver.

Art. 5. (L'art. 5 décide que, pendant l'hiver, il y aura deux classes par jour tous les jours, à l'exception du mercredi et du samedi, qui n'en auront qu'une, et que, pendant l'été, il y aura une classe tous les jours, le matin ou le soir, suivant les

convenances locales. Toutes les classes seront de trois heures.)

Art. 10. Les parents, tuteurs ou tous autres responsables de l'éducation d'enfants, qui, contrairement à nos salutaires prescriptions, n'envoient pas ces enfants à l'école, payeront néanmoins à l'instituteur la rétribution fixée; et si, malgré un sérieux avertissement de la part du pasteur, ils ne se décident pas à faire suivre régulièrement les classes par leurs enfants, ils y seront contraints par jugement des autorités locales. L'inspecteur en tournée qui aura constaté l'absence des enfants pendant l'année précédente fera payer aux parents coupables, pour la caisse d'école, 16 groschen d'amende. La seule excuse admise sera le cas d'empêchement par maladie [1]. »

Dans la grande codification qui eut lieu en 1794, le devoir d'école (*Schulpflichtigkeit*) prit place de nouveau dans la loi fondamentale de l'État. « Tout habitant qui ne peut pas ou qui ne veut pas faire donner, à la maison, à ses enfants l'instruction nécessaire, est obligé de les envoyer à l'école dès l'âge de cinq ans révolus. A partir de cet âge, nul enfant ne peut manquer à l'école ou s'en absenter pendant quelque temps, sinon pour des circonstances particulières et avec le consentement de l'autorité civile et ecclésiastique [2]. »

[1] Traduction de M. E. Rendu, *il.*, p. 52.
[2] Art. 43 et 44.

Enfin le projet de loi de 1819, « qui a force de loi, dit M. Cousin[1], et qui forme partout l'état présent des choses », consacre un titre entier (le titre IV) à cette obligation, qu'il poursuit dans ses moindres obligations. Non-seulement l'obligation de fréquenter les écoles est imposée à tous les enfants depuis l'âge de sept ans jusqu'à quatorze ans révolus, mais le législateur descend jusqu'aux précautions les plus minutieuses pour s'assurer de l'assiduité quotidienne des élèves. Il permet, dans certains cas, de les faire conduire à l'école par un agent de police. Il prononce contre les parents toute une série de peines qui, de la réprimande et de la privation des secours publics, vont jusqu'à l'emprisonnement et à la nomination d'un tuteur *ad hoc* qui remplace le père dans la direction de l'éducation de ses enfants[2]. Il n'y a pas, en Prusse, la même

[1] *Rapport sur l'instruction publique en Prusse*, Paris, 1832, p. 19.

[2] Titre IV du projet de loi de 1819, extrait de l'ouvrage de M. Victor Cousin, p. 19 et suiv. :

« Les parents ou tuteurs des enfants sont tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles à l'école publique, ou de pourvoir d'une autre manière à ce qu'ils reçoivent une éducation suffisante.

« Les parents, maîtres ou patrons seront obligés de faire donner aux enfants une instruction convenable, depuis leur septième année jusqu'à l'âge de quatorze ans accomplis. Le maître d'école jugera si un enfant est en état par sa précocité d'entrer à l'école avant cet âge, et le comité de surveillance en accordera l'autorisation. Un enfant qui, avant l'âge de quatorze ans, aurait parcouru le cercle des connaissances élémentaires, ne pourra être retiré de l'école par ses parents qu'avec l'autorisation du comité et après que le membre du comité chargé de l'inspection de l'école aura procédé à un examen favorable

unité de législation et d'administration qu'en France; mais dans toutes les provinces les règlements sont

à l'élève, lequel ne devra rien laisser à désirer sous le rapport de la moralité et de la santé.

« Les parents ou maîtres qui n'enverront pas à une école publique leurs propres enfants ou ceux qui leur sont confiés doivent, toutes les fois qu'ils en sont requis, indiquer aux autorités municipales ou aux comités de surveillance par quels moyens ils pourvoient à leur éducation.

« Les comités et les autorités municipales feront tous les ans, après Pâques et après la Saint-Michel, une enquête sur toutes les familles de leur circonscription qui, de notoriété publique, n'auraient pas pourvu à l'éducation particulière qu'ils doivent à leurs enfants à défaut d'éducation publique. Ils feront à cet effet un recensement de tous les enfants qui sont en âge d'aller à l'école. Les registres baptistaires et ceux de l'état civil leur seront ouverts au commencement de chaque année, et la police devra les seconder à cet égard de tous ses moyens.

« Les maîtres d'école tiendront des listes de présence qui devront être soumises, tous les quinze jours, à l'inspection du comité de surveillance.

« Si des parents ou des maîtres négligeaient d'envoyer exactement leurs enfants à l'école, les ecclésiastiques devront d'abord leur faire connaître la responsabilité grave qui pèse sur eux ; ensuite le comité de surveillance les fera comparaître et leur adressera des remontrances sévères. On ne reconnaîtra pour excuse valable, indépendamment de la preuve qu'on a pourvu autrement à l'éducation de ses enfants, que des certificats de maladie délivrés par le médecin ou le pasteur, l'absence des parents ou des maîtres qui aurait occasionné en même temps celle des enfants, ou enfin la privation des vêtements les plus nécessaires qui n'auraient pas pu être fournis aux plus indigents.

« Si les remontrances n'étaient pas suffisantes, on emploierait des mesures de rigueur. Les enfants pourront être conduits à l'école par un agent de police, ou les parents condamnés à des peines proportionnées ou à des amendes; et dans le cas où ils seraient hors d'état de les payer, à la prison ou à des travaux au profit de la commune. Ces peines peuvent être successivement augmentées, sans dépasser cependant le maximum des peines de police correctionnelle.

« Les amendes seront prononcées par le comité de surveillance, prélevées au besoin avec l'aide de la police et versées dans les caisses

analogues et conformes à l'esprit du *Règlement général* de Frédéric II. Le dernier règlement général est du 18 mars 1845. Les amendes, prononcées par le bourgmestre avec faculté d'appel au Landrath, peuvent s'élever d'un silbergr. à 1 thaler (de 15 c. à 3 fr. 75 c.) par jour d'absence. Des prestations de travail ou la prison remplacent l'amende, quand il y a impossibilité de la payer.

L'obligation n'est pas moins rigoureusement prescrite dans le royaume de Saxe. Une absence, même momentanée, ne peut être excusée que par la maladie de l'enfant ou celle d'un membre de la famille, et la loi donne au comité (*Schulvorstand*) le droit de vérifier si cette excuse est sérieuse[1]. La Saxe, avant la Prusse, avait donné l'exemple de rendre l'instruction obligatoire. On lit ces paroles dans une ordonnance de l'électeur Jean-Georges qui remonte à 1573 : « Nous voulons et ordonnons que les au-

du comité. La police sera chargée de l'exécution des autres peines.

« Toutes les fois qu'on prononcera la peine de la prison ou de travaux pour la commune, on pourvoira à ce que les enfants des condamnés ne restent pas abandonnés pendant que leurs parents subiront la peine qui leur aura été infligée.

« Les parents qui auront encouru ces condamnations pourront, à la demande des comités de surveillance, et comme surcroit de punition, être privés de la participation aux secours publics.

« Ils seront également incapables de prendre part à l'administration de la commune ou de remplir aucune fonction d'église ou d'école.

« Si toutes les punitions sont insuffisantes, on donne aux enfants un tuteur particulier pour veiller à leur éducation, ou un cotuteur aux pupilles. »

[1] Loi du 6 juin 1835, art. 64.

torités de chaque commune élèvent régulièrement des écoles; que chacun, d'après l'injonction des pasteurs, y envoie ses enfants pour les soustraire au libertinage de l'oisiveté, aussitôt que l'âge le permet, et pour les faire élever dans la crainte de Dieu, ainsi que dans les habitudes de la discipline. »

En Hanovre, l'obligation commence après la sixième année accomplie[1].

Dans le grand-duché de Bade, dix jours après la rentrée des classes, l'instituteur met sous les yeux du comité la preuve que tous les enfants soumis à l'obligation légale fréquentent en effet l'école, ou indique les noms de ceux qui n'accomplissent pas ce devoir. Le comité fait savoir aux parents ou aux tuteurs que les moyens de contrainte seront employés, s'ils n'ont pas de raisons légitimes pour obtenir une dispense[2].

Dans le duché de Weimar, l'instruction obligatoire, déjà établie dans la loi de 1821, a été maintenue par la loi du 2 mai 1851.

En Bavière, aucun enfant ne peut quitter l'école avant d'avoir atteint l'âge de douze ans accomplis. Il ne peut ni être reçu en apprentissage, ni plus tard se marier, s'il n'a subi un examen et obtenu un certificat de sortie[3].

En Autriche, tous les enfants, garçons et filles,

[1] Loi du 26 mai 1845, art. 4.
[2] Ordonnance du 15 mai 1834.
[3] Loi du 23 décembre 1802, actuellement en vigueur.

dès qu'ils atteignent leur sixième année jusqu'à l'âge de douze ans accomplis, doivent aller à l'école. A cet effet, l'état des enfants est dressé tous les ans, par le maître d'école et l'inspecteur, aux fêtes d'automne, collationné sur les registres de baptême et arrêté par le curé de la paroisse. Même après avoir quitté l'école, et jusqu'à l'âge de quinze ans, les enfants sont tenus de fréquenter les écoles de perfectionnement, *Wiederholungschulen*, qui se tiennent le dimanche[1].

Citons encore le royaume de Wurtemberg[2], le duché de Saxe-Cobourg-Gotha, la Hesse électorale, Hesse-Darmstadt, le duché de Nassau, le duché de Brunswick[3], le Danemark, où cependant l'instruction n'est gratuite que pour les indigents, la Suède depuis 1684, la Norwége depuis 1814.

L'instruction primaire est obligatoire aujourd'hui en Suisse dans tous les cantons, à l'exception du canton de Genève et de trois petits cantons montagneux, voisins du lac de Lucerne, Schwitz, Uri et Unterwalden[4]. Genève a une excuse, la plus belle du monde: c'est que tous les citoyens de la République savent lire, sans exception. « Dans le canton de Zurich, dit M. Saint-Marc Girardin, comme dans

[1] Règlement organique des écoles populaires pour les provinces autrichiennes.

[2] Loi du 29 sept. 1836.

[3] Loi du 23 avril 1840.

[4] M. Joseph Kay, *État de l'instruction, etc.*, 1850, t. II, p. 347.

toute l'Allemagne, l'instruction est obligatoire. Personne n'est libre d'être ignorant. Il n'est point permis de ne point savoir lire et écrire. L'instruction est de droit strict. L'État doit l'instruction à tout le monde et tout le monde doit la recevoir. En Allemagne, les enfants qui doivent aller à l'école sont désignés sous le nom de *Schulpflichtige*, tenus à l'école. On est *Schulpflichtig* comme on est *Denstpflichtig*, tenu au service militaire, et *Steuerpflichtig*, tenu au payement de l'impôt, contribuable. Les citoyens doivent à l'État de savoir lire, comme ils lui doivent de porter les armes et de payer l'impôt [1]. »

Dans les États-Unis d'Amérique, plusieurs États admettent en principe l'instruction obligatoire. L'ancien code pénal du Massachussetts et du Connecticut portait que si un individu âgé de plus de seize ans outrageait ou frappait son père ou sa mère, il serait puni de mort, à moins qu'il ne fût démontré que ses parents avaient entièrement négligé son éducation [2]. Dans le Connecticut, la loi du 17 juin 1858 refuse l'exercice du droit électoral à tout citoyen qui ne sait pas lire. Le New-Hampshire, le Vermont, le Maine, Rhode-Island ont rendu l'instruction obligatoire. Même dans les États qui ne l'ont pas décrétée par une loi, on ne voit pas de plus grande nécessité, on

[1] M. Saint-Marc Girardin, *De l'Instruction intermédiaire dans le midi de l'Allemagne*, 1835, p. 70.

[2] M. Siljestroëm (de Stockholm), *Institutions scolaires des États-Unis*, Londres, 1853, p. 26.

n'a pas de plus instante préoccupation que d'instruire la jeunesse. New-York, pour 3,500,000 habitants, donne 4 millions. Au Massachussetts, toute commune de plus de 50 feux est tenue d'avoir une école; la loi remonte à 1647. Le nouveau monde se souvient de la dernière parole de Washington: *Instruisez le peuple.* Puisse-t-elle traverser les mers[1] !

Il résulte de cette longue revue que l'instruction est obligatoire en Prusse, en Saxe, en Hanovre, en Wurtemberg, dans les grands-duchés de Bade, de Saxe-Weimar, de Saxe-Cobourg, de Hesse-Darmstadt, dans la Hesse électorale, dans les duchés de Nassau et de Brunswick, en Autriche, en Bavière, en Danemark, en Suède, en Norwége, dans dix-huit cantons de la Suisse sur vingt-deux, en Portugal, en Turquie depuis 1846, dans une grande partie des Etats-Unis de l'Amérique. Cela fait pour l'Europe seule, et sans compter le Portugal et la Turquie, une population de 75 millions d'habitants qui se soumet à l'obligation non-seulement sans murmure, mais avec empressement. Dans plusieurs de ces États, la loi remonte à deux siècles. En Prusse, il n'y a eu, en 1863, que sept condamnations à des peines insignifiantes pour délit d'école. C'est la Prusse! dit-on, parce que nous sommes persuadés ici, entre autres préjugés, que la

[1] *De la Nécessité de rendre l'instruction obligatoire en France.* Montbéliard, imp. de Henri Barbier. 1861. (Par M. Charles Robert.)

Prusse a moins de liberté politique et moins de liberté communale que nous. Mais le grand-duché de Bade est foncièrement libéral dans ses institutions et dans ses mœurs; la Suisse n'est pas précisément un pays de servitude. Les États-Unis d'Amérique ne passent pas pour être, en fait de liberté, trop inférieurs à la France de 1864. Cependant, chaque fois qu'il est question d'introduire l'instruction obligatoire dans notre pays, on vient nous déclarer, d'un air protecteur, que nous nous repaissons de chimères, que l'instruction obligatoire ne saurait être acceptée dans un pays aussi libéral que la France, et que d'ailleurs, fût-elle écrite sur le papier, elle est absolument impraticable. Impraticable, et elle est exécutée paisiblement dans la moitié de l'Europe! Inutile, et 27 de nos jeunes conscrits, sur 100, ne savent pas lire! Impuissante peut-être? Et tandis que nous comptons encore les ignorants par millions, voici ce qui se passe dans les pays où l'instruction est obligatoire :

Dans les provinces de la haute et basse Autriche, du Tyrol, de la Bohême et de la Moravie, la fréquentation des écoles est de 98,5 pour 100 du nombre des enfants ; en Prusse, elle est de 97,8 pour les garçons, et de 97,1 pour les filles, soit 97,4 en moyenne. En Saxe, 1,741 écoles rurales ; nombre d'enfants inscrits pour remplir le devoir d'école, 137 par école ; nombre d'élèves présents, 137. Deux écoles seulement ont un élève de moins ; la plupart

en reçoivent plus que le nombre légal, par suite de la présence des étrangers, non compris dans le recensement. Même résultat pour les 275 écoles urbaines du royaume. En Bavière, le nombre des jeunes soldats de 1864 qui ne savaient qu'imparfaitement lire et écrire était de 8 sur 100; il était de 3 sur 100 en Prusse. En France, de 27 sur 100! Le colonel d'un régiment de l'un des petits États de l'Allemagne ayant trouvé, sur un contingent de 800 recrues, 4 hommes qui ne savaient pas lire, le fait parut assez extraordinaire pour qu'on fît ouvrir une enquête pour en avoir l'explication[1]. Dans le grand-duché de Bade, parmi les condamnés à des peines diverses, c'est-à-dire dans la partie la plus infime de la population, sur 100 individus de chaque sexe, il n'y a en moyenne que 2 hommes et 5 femmes qui ne sachent ni lire, ni écrire. Et malgré ces résultats incontestables, officiels; malgré ces faits éclatants comme la lumière du jour, malgré ces soixante-quinze millions de témoins que nous pouvons appeler à notre aide, on nous répète chaque jour que l'instruction obligatoire est impraticable et inutile! En quoi les hommes d'État qui parlent ainsi diffèrent-ils des paysans d'Auvergne et de basse Bretagne qui, en 1833, recevaient avec dédain, et quelquefois avec insulte, les missionnaires de M. Guizot?

[1] *Séance des cinq Académies de l'Institut*, du 16 août 1864. Discours du général A. Morin, p. 10.

CHAPITRE VII

DE LA PRÉTENDUE IMPOSSIBILITÉ D'ÉTABLIR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

2° Voies et moyens.

Ce n'est pas seulement Paris qu'on démolit. La démolition est une des passions du dix-neuvième siècle. Il est vrai que, depuis quarante ans, on a appris aussi à conserver et à restaurer. Les deux opérations marchent ensemble. On restaure ce qui paraît en valoir la peine, et on rase le reste. Les artistes prétendent qu'on fait bien quelques erreurs dans ce choix difficile. Les historiens se lamentent beaucoup plus haut, et ce n'est pas sans motifs. L'histoire tient à ses ruines, comme un drame à ses décorations. Par exemple, il nous reste bien peu de vieux cachots! On ne se sert plus que des neufs. Ce n'est pas pour nous en plaindre, mais peut-être fallait-il garder une partie des autres, pour la mise en

scène. N'y a-t-il pas une sorte d'âpre volupté à voir, dans les vieux châteaux, ces oubliettes ; entre les antiques murailles des parlements, ces salles de torture ? S'il subsistait un seul cachot de la Bastille, ce serait la curiosité la plus courue de Paris. Un bourreau avait, dit-on, rassemblé toute une collection d'instruments de supplice ; on s'y étouffait pour commenter le *Suave mari magno* de Lucrèce.

C'est aussi ce que nous venons de faire. Nous sortons d'un musée de bourreau. Nous avons nommé et décrit tous les engins de torture qui, en Prusse, en Autriche, en Suisse, en Amérique, punissent les pères coupables d'avoir abandonné leurs enfants. Avouons pourtant qu'il y a quelque exagération dans les barbaries qu'on nous prête. Nos adversaires, en général, ne se défient pas assez de leur éloquence. Ce qui revient sans cesse dans leurs discours, c'est le gendarme, la prison, le knout. Ce qui revient le plus souvent dans la législation des peuples qui ont admis l'instruction obligatoire, c'est l'avertissement, la réprimande, l'amende : amende légère qui, pour la première fois, ne dépasse pas 15 centimes. La prison ne vient qu'ensuite pour les récidivistes obstinés ; puis le travail au profit de la commune, sorte de prestation en nature, qu'il faut éviter de confondre avec les galères ; puis la privation de secours publics, l'interdiction des fonctions communales, et même du droit d'émettre un

vote politique. Enfin, la législation la plus sévère permet d'ôter au père le gouvernement de l'éducation de son fils, et de nommer un tuteur spécial pour la diriger. En Suisse on se borne, dans presque tous les cas, à l'amende et à la prison.

Il ne faut pas se dissimuler que, si plusieurs de ces pénalités sont d'une douceur extrême, par exemple l'amende de 15 centimes qui vient après l'avertissement et la réprimande, d'autres, la dernière notamment, la nomination d'un tuteur spécial, vont jusqu'à la cruauté. Cela diffère avec les pays. On ne traitera pas les Français comme des Croates.

La première loi française sur l'instruction obligatoire a été décrétée par la Convention, le 5 nivôse an II (25 décembre 1793). Elle déférait les coupables, ou du moins les prévenus, à la police correctionnelle. On donnait ses raisons au tribunal, qui pouvait les accueillir; car il ne s'agissait pas d'une de ces contraventions où le fait matériel est puni, sans qu'on ait besoin de remonter aux motifs. La peine était, pour la première fois, d'une amende égale au quart des contributions du délinquant [1]. On

[1] Décret de la Convention nationale, du 5 nivôse an II (25 décembre 1793).

Art. 6. « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction, en observant ce qui suit :

Art. 7. « Ils déclareront à leur municipalité ou section : 1° les noms et prénoms des enfants ou pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer auxdites écoles; 2° les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils feront choix.

ne prévoyait pas le cas où le délinquant ne payerait rien. « En cas de récidive, disait la loi, qui était bien de son temps, l'amende sera doublée, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. »

Il paraît clairement que la loi ne fut pas exécutée; car la Convention en promulgua une nouvelle, sur le rapport de Lakanal, dans la séance du 28 bru-

Art. 8. « Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant six ans accomplis ; ils y seront envoyés avant celui de huit. Les pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que quand ils les auront fréquentées au moins pendant trois années consécutives.

Art. 9. « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeront pas aux dispositions des art. 6, 7 et 8 de la présente section, seront dénoncés au tribunal de la police correctionnelle ; et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés pour la première fois à une amende égale au quart de leurs contributions.

« En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas, le jugement sera affiché.

Art. 14. « Les jeunes gens qui, au sortir des écoles de premier degré d'instruction, ne s'occuperont pas du travail de la terre, seront tenus d'apprendre une science, art ou métier utile à la société.

Art. 15. « Ceux desdits jeunes gens qui, à l'âge de vingt ans accomplis, ne se seraient pas conformés aux dispositions de l'article ci-dessus seront privés pendant dix ans de l'exercice de leurs droits de citoyen.

« Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui auraient concouru à l'infraction de la présente loi subiront la même peine.

« Elle sera prononcée par la police correctionnelle, sur la dénonciation qui lui en sera faite, dans le cas où l'inexécution ne serait pas fondée sur des motifs valables. »

maire an III (18 novembre 1794). Le principe de la gratuité absolue y était proclamé pour la première fois; celui de l'obligation y était maintenu, mais dans des conditions toutes différentes. Le droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres sous la surveillance des autorités constituées y était expressément reconnu; il impliquait aussi le droit d'instruire soi-même ses enfants. L'instruction obligatoire était donc substituée à l'école obligatoire. Cette première modification est heureuse et capitale. La seconde consistait dans la suppression des peines portées précédemment contre les parents négligents. On se bornait à soumettre les jeunes gens qui n'avaient pas fréquenté les écoles à un examen, et à écarter provisoirement des fonctions publiques ceux qui n'avaient pas les connaissances nécessaires à des citoyens français. Un représentant, nommé Lefiot, défendit le système de la loi de 1793. Il demanda l'éducation commune, c'est-à-dire l'école obligatoire. Cette motion fut accueillie par des murmures. Il soutint qu'il fallait punir les parents, qui étaient les vrais coupables, et non les enfants, qui n'étaient que victimes. Personne ne l'appuya, et l'article de Lakanal fut voté[1]. Lefiot

[1] Décret de la Convention nationale, du 28 brumaire an III (18 novembre 1794), sur l'instruction primaire. Chap. III, art. 10. « Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République; il est fixé à 1,200 liv. pour les instituteurs, et 1,000 liv. pour les institutrices. Néanmoins, dans les communes où la population s'élève au-dessus de vingt mille habitants, le traitement de l'insti-

avait évidemment raison en principe. S'il ne fut pas suivi, c'est que la Convention écarta toute idée de punition et se contenta de veiller à l'intérêt de la République en n'admettant aux emplois que des citoyens capables. C'est le système qui existe encore aujourd'hui en France pour le baccalauréat, avec ces deux différences, que le baccalauréat n'est exigé que pour un certain nombre de fonctions, et qu'il porte sur l'instruction secondaire. L'examen prescrit par la Convention n'était pas plus vexatoire que le baccalauréat; il était plus raisonnable et plus juste, en ce qu'il n'exigeait que le nécessaire. Il était insuffisant, comme l'est aussi, du reste, le baccalauréat, en ce qu'il ne prenait nul souci du tort fait à l'enfant, et ne protégeait que l'intérêt politique ou social. A partir de cette loi, qui reçut à peine un commencement d'exécution, l'instruction obligatoire fut oubliée jusqu'au projet de M. Carnot en 1848.

tuteur sera de 1,500 liv. et celui de l'institutrice de 1,200 liv. »

Chap. IV, art. 1er. « Les élèves ne seront pas admis aux écoles primaires avant l'âge de six ans accomplis.

Art. 14. « Les jeunes citoyens qui n'auront pas fréquenté ces écoles seront examinés en présence du peuple à la fête de la Jeunesse; s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques.

Art. 15. « La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres sous la surveillance des autorités constituées.

Art. 16. « La Convention nationale rapporte toute disposition contraire à la présente loi. »

Ce projet était beaucoup plus sévère que la loi de 1794, et beaucoup moins sévère que la loi de 1793. Nous mettrons tout entier, sous les yeux de nos lecteurs, le titre IV, qui contient en quatre articles tout ce qui concerne l'obligation.

« Tout père dont l'enfant, âgé de dix ans accomplis, est signalé par la notoriété publique comme ne fréquentant aucune école et ne recevant pas l'instruction primaire, est tenu, sur l'avertissement du maire, de le présenter à la commission d'examen scolaire.

« Si l'enfant n'est pas présenté, ou s'il est constaté qu'il ne fréquente aucune école et ne reçoit aucune instruction, le père pourra être cité à la requête de la commission d'examen devant le juge de paix, et condamné à la réprimande. Le jugement sera affiché à la mairie pendant un mois.

« Si la commission d'examen constate, l'année suivante, qu'il n'a été tenu compte de la réprimande, le père sera cité devant le tribunal civil de l'arrondissement, et pourra être condamné à une amende de 20 fr. à 500 fr. et à la suspension de ses droits électoraux pendant un temps qui ne pourra être inférieur à un an, ni excéder cinq ans.

« La peine cessera de droit lorsque la commission aura constaté que l'enfant a reçu l'instruction primaire.

« Les mêmes dispositions sont applicables aux tuteurs. »

Le projet de M. Carnot fut examiné par une commission de l'Assemblée nationale, dont M. Barthélemy Saint-Hilaire fut le rapporteur, et qui adopta le système de M. Carnot avec quelques adoucissements dans la pénalité [1]. Avant de citer le père devant le juge de paix, la commission scolaire l'appelait devant elle; là tout se passait doucement et simplement; on s'efforçait de convaincre le père, on écoutait ses raisons, on faisait droit à ses plaintes si elles étaient fondées. Quand sa faute était sans excuse, la commission lui adressait un avertissement, dont mention était faite au procès-verbal de la séance. Ce n'était en réalité qu'une mise en demeure. Trois mois après, si l'enfant demeurait abandonné, le père comparaissait devant le juge de paix, qui prononçait la réprimande; seulement le juge restait maître de ne donner aucune publicité à cette condamnation, et ne la faisait afficher pour un mois à la porte de la mairie que dans les circonstances les plus graves. Le père avait alors six mois devant lui pour rentrer dans son devoir. Au bout de ce temps, tous les moyens de douceur étant épuisés, le tribunal civil de l'arrondissement inter-

[1] Voici les noms des membres de cette commission, dont la très-grande majorité se montra favorable au principe de l'obligation : MM. Wolowski, Théophile Dufour, Gavarret, Lagarde, Jules Simon, Boulay (de la Meurthe), Salmon, Germain Sarrut, d'Aragon, Conti, aujourd'hui conseiller d'État, le marquis de Barthélemy-Sauvaire, Barthélemy Saint-Hilaire, de Charençay, Rouher, aujourd'hui ministre d'État, et Landrin.

venait et prononçait une de ces trois peines : la privation des avantages communaux et des secours du bureau de bienfaisance, en tout ou en partie, une amende de 10 à 100 francs, ou même l'interdiction des droits civiques de un an à cinq ans[1].

[1] « Art. 58 *du projet amendé par la commission.* Chaque année au mois de septembre il sera dressé, par les soins du comité local et transmis au comité d'arrondissement, une double expédition de la liste des enfants qui, dans la commune, reçoivent l'instruction primaire, et de ceux qui ne la reçoivent ni dans une école ni dans la famille.

« Tout père dont l'enfant âgé de dix ans accomplis est signalé comme ne recevant pas régulièrement l'instruction primaire, est tenu, sur l'invitation du maire, de le présenter à la commission scolaire, composée d'un membre du comité local élu par ses collègues, du sous-inspecteur des écoles primaires ou d'un commissaire spécial délégué par le recteur, et d'un délégué du comité d'arrondissement.

« Tout enfant devra suivre régulièrement l'école primaire jusqu'à l'âge de quatorze ans, à moins qu'il n'ait obtenu de la commission scolaire le certificat d'études, lequel ne pourra être délivré qu'aux enfants âgés de douze ans et au-dessus.

« La veuve, les tuteurs ou curateurs sont soumis, en ce qui regarde les enfants, aux mêmes obligations que le père.

« Art. 59. Si l'enfant n'est pas présenté, ou s'il est constaté qu'il ne reçoit aucune instruction régulière, le père pourra être appelé devant la commission scolaire, qui lui adressera un avertissement dont il sera fait mention au procès-verbal de la séance.

« Si la commission scolaire constate, trois mois plus tard, qu'il n'a pas été tenu compte de l'avertissement, le père sera cité devant le juge de paix et condamné à la réprimande. Le jugement pourra être affiché à la mairie pendant un temps qui n'excédera point un mois.

« Si la même négligence est constatée six mois après, le pèr pourra être appelé sans frais devant le tribunal civil de l'arrondissement, et condamné soit à l'interdiction des droits civiques de un an à cinq ans, soit à une amende de 10 à 100 fr., ou à la privation des avantages communaux et des secours du bureau de bienfaisance en tout ou en partie.

« La peine cessera de droit lorsque la commission aura reconnu que l'enfant a reçu l'instruction primaire. »

Le rapport de M. Barthélemy Saint-Hilaire fut déposé; mais il ne fut pas discuté, parce que M. de Falloux, qui fut le premier ministre de l'instruction publique sous la présidence du prince Louis-Napoléon, retira, le 4 janvier 1849, le projet de loi de M. Carnot. Nous citons, à titre de renseignement, cette législation qui n'a été que proposée. Nous la croyons efficace. On ne niera pas qu'elle soit singulièrement douce. On peut l'adoucir encore en supprimant cette interdiction des droits civiques qui, suivant nous, ne peut jamais être prononcée que par un jury et pour des cas extrêmement graves. On remarquera surtout ces précautions multipliées avant d'en venir à un procès et à une condamnation sévère. Le père de famille fournit d'abord ses explications à huis clos devant un conseil composé de voisins, de pères de famille comme lui. On lui donne trois mois, puis six mois, ou pour se convertir, ou pour trouver des ressources. S'il prouve son impuissance, il est clair qu'il n'y a ni sévices, ni procédures. Il n'est pas moins évident que les premières paroles de la commission, quand il paraîtra devant elle, seront pour aplanir, de concert avec lui, toutes les difficultés. On se demande dans quel recoin d'une législation si bienveillante peut se cacher le fantôme de la tyrannie ou celui de la persécution religieuse. *O passi graviora!...*

L'analogie de ce projet de loi avec la loi du 22 mars 1841 n'échappera à personne. Le caractère

de la loi de 1841 se déclare dès les premiers mots : « Les enfants ne pourront être employés que sous les conditions déterminées par la présente loi : 1° Dans les manufactures, etc., les enfants devront, pour être admis, avoir au moins huit ans. De huit à douze ans, ils ne pourront être employés au travail effectif plus de huit heures sur vingt-quatre, divisées par un repos, etc. » N'est-il pas de toute évidence que la loi protége les enfants, 1° dans leur intérêt bien entendu, 2° dans l'intérêt de la société? Contre qui? contre le fabricant? Le fabricant n'est le maître de l'enfant qu'à une condition : il faut que le père le lui donne. L'enfant est donc ici protégé par la loi contre le père. Le père a un intérêt pressant : son fils, inactif, lui coûtait; son fils, laborieux, lui rapporte. Il peut, ou par cupidité, ou par misère, ou par ignorance, méconnaître le danger qu'un travail excessif fait courir à la santé, à l'intelligence et même à la vie de son enfant. L'État intervient comme protecteur du mineur contre son père négligent ou incapable. Il entrave très-positivement l'exercice de l'autorité paternelle, et il entrave en outre la liberté de l'industrie et des transactions privées : entreprise énorme, mais qui est pleinement justifiée par la nécessité de protéger les droits du mineur et de défendre en lui l'humanité elle-même. Voilà le sens et la portée de la loi de 1841. Voilà également le sens et la portée du projet de loi de

1848[1]. Où est la différence? Nous le demandons à tout homme sincère, intelligent, conséquent, où est la différence? Dira-t-on qu'il s'agit, dans la loi de 1841, de la santé du corps des enfants, et dans le projet de 1848, de la santé de leur âme? Est-ce là la raison qu'on propose pour changer à présent de conduite et de principes? Nous voilà un peu loin de cette parole : *Ne craignez pas ceux qui ne peuvent tuer que le corps*[2]*!* Sommes-nous donc matérialistes à ce point? Et quand nous le serions, ne voit-on point de quelle force on prive la communauté en laissant s'éteindre chaque année 600,000 intelligences? Est-ce que l'instruction n'est pas, elle aussi, une richesse économique? La loi de 1841 stipule, dans son art. 5, l'instruction obligatoire. L'instruction obligatoire est donc nécessaire pour les enfants admis dans les fabriques, et elle ne l'est pas pour les autres? Il est juste de l'édicter pour les rattacheurs dans les filatures; mais si on étend la même prescription et la même loi aux gardeurs de troupeaux, ce sera un attentat contre la puissance paternelle, et peut-être un commencement de persécution politique et religieuse?

[1] Cette analogie a été signalée, dans la séance de la chambre des députés du 25 mai 1840, par l'éminent rapporteur de la loi sur le travail des enfants dans les manufactures, M. Ch. Renouard. M. Renouard flétrit énergiquement les familles qui, « au lieu de choisir librement un enseignement de leur gré, ne choisissent que l'ignorance. »

[2] Saint Matthieu, X, 28.

La commission de 1848 avait suivi, pour la pénalité, les indications de la loi de 1841. L'art. 12 de cette loi fait prononcer d'abord par le juge de paix une amende de simple police, qui ne peut excéder 15 fr. En cas de récidive, le tribunal de police correctionnelle prononce une amende de 16 à 100 fr. pour chaque enfant indûment admis ou employé, sans que les amendes réunies puissent jamais excéder 500 francs. La loi, s'adressant à des fabricants, a pu se contenter des amendes, tandis qu'il a fallu, en 1848, prévoir l'indigence et même la misère du coupable. Maintenant, il est vrai que c'est le fabricant qui est condamné, et non le père ; cela, par une raison très-simple, c'est que la loi étant connue du fabricant et du père, au moment où l'enfant est mis en apprentissage, le fabricant s'oblige à l'exécuter, le père compte sur l'exécution. On ne stipule jamais que la loi sera observée. D'ailleurs, en supposant qu'il y ait deux coupables, le tribunal les punit tous les deux à la fois, le fabricant par une amende, le père par l'interdiction du travail indirectement prononcée contre l'enfant.

On peut diviser les enfants en deux classes, suivant qu'ils appartiennent à une famille aisée ou à une famille pauvre.

S'ils appartiennent à une famille aisée, l'instruction pourra toujours être donnée, même en dehors de l'école.

S'ils appartiennent à une famille pauvre, ou ils

seront employés dans une usine ou une fabrique occupant plus de vingt ouvriers réunis en atelier, et alors ils seront protégés par la loi du 22 mars 1841;

Ou ils entreront comme apprentis chez un maître occupant moins de vingt ouvriers;

Ou ils se mettront en service, comme domestiques ou comme gardeurs de troupeaux;

Ou ils travailleront sous les yeux de leur père et l'aideront dans son commerce ou son industrie;

Ou, enfin, ils seront vagabonds.

Il n'y a pas de raison, il n'y en a aucune, pour ne pas étendre les prescriptions de la loi du 22 mars 1841 à tous les maîtres qui emploient des enfants, soit comme apprentis, soit comme domestiques, soit comme valets de ferme. La loi elle-même autorisait le gouvernement à étendre, par la voie de règlements d'administration publique, l'application des dispositions qu'elle contenait à des manufactures, usines ou ateliers autres que ceux mentionnés dans son article 1er [1]. Il est manifeste qu'on avait voulu faire un essai sur les ateliers les plus faciles à surveiller, avec l'arrière-pensée d'étendre le bénéfice de la loi à tous les enfants qui dépendent d'un maître. Si l'application des art. 2 et 5 aux gardiens de troupeaux avait pour effet de faire substituer les hommes aux enfants pour cette nature de service, comme cela se pra-

[1] Loi du 22 mars 1841, art. 7.

tique dans les pays de grande culture, ou même ailleurs, au moyen du pacage commun, le bénéfice serait double, car les gardeurs et gardeuses de troupeaux sont véritablement, tant que le jour dure, des enfants abandonnés ; et cette funeste coutume est la cause la plus ordinaire d'une dépravation précoce dans nos campagnes. Voilà donc le principe de l'obligation établi, sans difficulté aucune pour tous les enfants riches, et pour tous les enfants pauvres qui ont un maître. Il reste donc, en tout, deux classes d'enfants : ceux qui travaillent sous les yeux de leur père à l'industrie de leur père, et les vagabonds.

Ceux qui travaillent sous les yeux de leur père à l'industrie de leur père, quand cette industrie est honnête, ne nous inquiètent pas. Il est bien difficile qu'un bon ouvrier ne sente pas le désir de faire instruire son enfant et ne comprenne pas qu'il sera récompensé au centuple, même au point de vue du bénéfice matériel, de ce sacrifice de quelques heures qu'on lui demande pendant trois ou quatre années. La commission qui le citera d'abord devant elle aura une grande influence sur son esprit ; elle s'appliquera de son mieux à lever toutes les difficultés, si elles sont réelles. Il se sentira plutôt appelé pour recevoir un bienfait que pour entendre des menaces. Il semble bien en vérité que tout cela est sensé et pratique. Une contradiction sérieuse n'est possible sur aucun point, et il en résulte que toutes les diffi-

cultés qu'on nous fait, et tout cet étalage de persécutions politiques et religieuses et de respect pour la puissance paternelle aboutit à protéger les pères qui ne donnent pas d'instruction à leurs enfants et qui, de plus, ne leur donnent pas de pain.

CHAPITRE VIII

DERNIÈRES PAROLES AUX AMIS DES LUMIÈRES, DU PROGRÈS ET DE LA LIBERTÉ EN FAVEUR DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE.

Nous n'avons pas la prétention de faire un dénombrement complet des objections élevées contre l'instruction obligatoire; nous tâcherons de mentionner au moins les principales.

On dit que l'instruction obligatoire est une innovation et presque un bouleversement.

Ce n'est pas une innovation dans le pays qui a écrit, en tête de ses lois sur l'organisation de la famille, l'art. 203 du Code civil, qui regarde comme un bienfait la loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants dans les manufactures, et qui supporte sans se plaindre le joug du baccalauréat.

Un système qui est appliqué depuis deux siècles dans la moitié de l'Europe, avec un succès incontes-

table, et qui est également populaire en Autriche et en Suisse, ne peut être regardé ni comme une nouveauté, ni comme une menace de bouleversement.

On dit que l'instruction obligatoire est un des articles du *Credo* socialiste. Il est très-vrai, et il faudrait avoir assez de bon sens et de prévoyance pour s'en réjouir, que les socialistes sont presque tous partisans de l'enseignement obligatoire. L'enseignement obligatoire a aussi des partisans et des soutiens dans un camp très-opposé, puisque l'ancienne chambre des pairs l'a demandé, et que M. Victor Cousin a consacré à le défendre quelques-uns de ses plus éloquents écrits. Les socialistes, s'ils se préoccupent surtout d'avoir raison, doivent être ravis de rencontrer de tels auxiliaires. La question est de savoir si l'instruction obligatoire est juste, utile, nécessaire; il n'y a pas d'autre question.

On dit que l'instruction obligatoire suppose la gratuité absolue, et qu'il faut des millions pour l'établir. Si elle est juste, et qu'elle exige des millions, il faut donner les millions sans hésiter une minute; mais, au fond, il n'y a rien à donner. L'instruction obligatoire peut être établie par un article de loi, sans aucune dépense nouvelle. Elle n'a besoin que de la gratuité limitée à ceux qui ne peuvent pas payer. C'est notre système actuel. C'est le système de presque tous les peuples qui, en Europe et en

Amérique, ont fait de l'ignorance volontaire un délit légal.

On dit que l'instruction obligatoire traîne après elle une sorte d'inquisition à la fois odieuse et impraticable. Il n'est pas impraticable de s'assurer qu'un enfant sait lire; il n'est pas odieux d'empêcher un père ignorant de condamner son fils à la même ignorance.

Comme nous limitons l'instruction obligatoire aux connaissances les plus élémentaires, et, pour tout dire, à la lecture et à l'écriture, on nous accuse d'abaisser le niveau de l'enseignement. Sachez que nous sommes ennemis des lumières, comme nous le sommes de la liberté. Si nous renfermons l'instruction obligatoire dans d'étroites limites, c'est que nous n'avons le droit d'exiger que le nécessaire et l'indispensable. Mais, hors de là, nous demandons que le programme de l'instruction primaire soit très-étendu et que tous les les abords de la science soient rendus accessibles et faciles.

Après nous avoir reproché amèrement d'établir une pénalité, on nous reproche de la faire trop légère; cet avertissement ne remédiera à rien; cette réprimande ne punira personne; cette amende ne sera pas payée. Nous voulons une pénalité, parce qu'il y a une faute, et une pénalité modérée, parce que nous avons confiance dans l'ascendant moral de la loi. Il est étrange, quand on nous refuse une arme, de déclarer en même temps que

cette arme serait inoffensive entre nos mains.

L'instruction obligatoire est, dit-on, inutile, et le bien qu'elle veut faire se fera sans elle; en d'autres termes, c'est une question de temps. L'exemple des peuples voisins nous répond. La Prusse, avec l'instruction obligatoire, a vaincu l'ignorance. C'est une victoire dont nous sommes séparés, après trente ans d'énergiques efforts, par plus de 600,000 enfants ignorants ou abandonnés. Il ne faut pas dire : C'est une question de temps, quand il s'agit, d'après les calculs les plus favorables, d'attendre plus de quarante ans encore. Ce n'est pas une question de temps; il est cruel, il est presque criminel de le dire. C'est la plus urgente de toutes les questions, parce que c'en est la plus juste.

On affirme, en haussant le ton, que l'instruction obligatoire est contraire à la liberté religieuse, parce qu'elle contraint les parents à livrer l'âme de leurs enfants en même temps que leurs corps. Les écoles publiques n'appartiennent pas aux libres penseurs, et les libres penseurs ne volent pas les enfants à leurs parents pour les convertir. Ce ne sont pas les écoles communales, ce sont seulement les chaires de philosophie qui sont des écoles de pestilence. D'ailleurs, faut-il le répéter? nous n'obligeons personne à fréquenter les écoles communales. Non-seulement la liberté d'enseignement coexiste avec l'instruction obligatoire, mais elle lui est nécessaire, elle en est le corollaire. Que vient

donc faire ici la liberté religieuse? Il n'y a pas de religion qui regarde l'ignorance comme indispensable au salut.

Enfin on essaye de nous effrayer pour la liberté politique? Quand tous les absolutistes de la terre nous feraient cette menace, ils ne parviendraient pas à nous émouvoir. Donnez-nous des écoles, faites qu'il n'y ait plus d'ignorants; la liberté ne vous demande pas autre chose. Elle est sortie des écoles; elle a grandi par elles; c'est par elles qu'elle achèvera de s'établir. La liberté et la civilisation sont solidaires l'une de l'autre. C'est la même cause, c'est la même espérance, c'est la même religion. N'ayons donc pas de ces peurs pusillanimes; ne reculons pas devant des dangers éphémères. Regardons plus haut. Ne séparons pas le présent de l'histoire. Semons la liberté avec les lumières.

QUATRIÈME PARTIE

QUATRIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT LIBRE

CHAPITRE PREMIER

LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

On regarde ordinairement ces deux mots : enseignement de l'État, enseignement public, comme synonymes, et on les emploie volontiers l'un pour l'autre. On fait la même assimilation entre l'enseignement privé et l'enseignement libre.

Cela n'est pas parfaitement exact, même en France. Cela ne le serait pas du tout dans les pays où il y a des écoles fondées et des corporations enseignantes indépendantes de l'État.

Pour nous, en France, il y a lieu de distinguer, dans l'enseignement supérieur, les facultés absolument dirigées par l'État, et certains cours publics établis par les localités, à leurs frais, avec la permission et sous la surveillance de l'État. Il en est de

même des lycées et des colléges communaux dans l'enseignement secondaire. Enfin, dans l'enseignement primaire, les écoles publiques ont un caractère mixte. Les frais sont supportés en commun par l'État, le département et la commune ; la direction appartient à l'État, la surveillance est partagée ; et la nomination des maîtres, qui est peut-être le point le plus important, appartient à l'autorité locale. Cela ne fait pas du tout que l'école communale soit une école libre ; pourtant une intervention aussi considérable d'un pouvoir électif doit certainement être considérée comme un élément de liberté.

D'un autre côté, on a tort de compter dans l'enseignement libre tout ce qui n'est pas payé et dirigé par l'État. Ainsi, par exemple, les colléges de jésuites sont des colléges libres. Cela est vrai, en ce sens qu'ils existent en vertu de la liberté d'enseignement ; mais les professeurs qui appartiennent à une corporation privée sont indépendants de l'État et dépendants de leur corporation. Ils sont libres au point de vue de la loi, si la loi ne leur impose rien ; ils ne sont libres, au point de vue de la science, que si leur corporation les laisse libres, ou, pour parler plus exactement, si la liberté des maîtres est une des bases constitutives de la corporation.

A ne considérer que la loi, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont libres en France ; l'enseignement supérieur ne l'est pas. En fait, nous usons très-peu de la liberté de l'ensei-

gnement primaire; nous usons beaucoup de la liberté de l'enseignement secondaire; et il est probable que nous userions aussi très-largement de la liberté de l'enseignement supérieur, si nous l'avions.

Aucune autorisation préalable n'est exigée de ceux qui veulent exercer, en France, la profession d'instituteur primaire. Il suffit d'avoir un brevet de capacité et de se soumettre à une surveillance qui ne porte point sur les méthodes, et n'implique aucun droit de juridiction administrative. Malgré cette liberté très-étendue, sinon complète, nous avons très-peu d'instituteurs libres. On compte en France 37,874 écoles publiques de garçons, et 13,766 écoles publiques de filles, en tout 51,640 écoles publiques, et seulement 3,552 écoles libres de garçons, 12,826 écoles libres de filles, en tout 16,378 écoles libres. Nos écoles publiques sont fréquentées par 3,398,226 élèves, et les écoles privées par 888,415 élèves, dont 675,894 filles.

Nous usons au contraire dans une très-forte proportion de la liberté de l'enseignement secondaire. Nous avons 30,000 élèves dans les 75 lycées de l'Empire, 32,000 élèves dans les 245 colléges communaux, en tout 62,000 élèves : les établissements libres, laïques et ecclésiastiques, en comptent 75,000, auxquels il faut peut-être ajouter 20,000 élèves qui forment la population de 123 petits séminaires.

C'est assurément une singulière anomalie que

de donner la liberté à l'enseignement primaire et à l'enseignement moyen, et de la refuser à l'enseignement supérieur. La liberté d'enseignement est nécessaire à tous les degrés, parce qu'elle est nécessaire à la liberté; mais elle est surtout indispensable à l'enseignement supérieur, parce que l'enseignement supérieur est la science, et que la science sans liberté est une contradiction dans les termes. Que craint-on? La politique. Non pas précisément la politique dans la science, mais la politique à propos de la science. C'est seulement dans l'enseignement supérieur que l'État a vu poindre la politique. On peut faire une propagande politique par l'école primaire et l'école moyenne; mais qui se résoudra, par passion politique, à ce dur métier? Et qui fera un si long sacrifice au mince résultat que peut donner une seule école? Une association pourrait essayer; seulement, les précautions de l'État sont prises. La liberté de l'enseignement n'implique pas la liberté des associations enseignantes. Dans l'enseignement supérieur, c'est autre chose; l'action est personnelle, le succès est immédiat. Il ne faut ni association ni mise de fonds. Une mauvaise salle suffit, avec quatre lampions; on peut même se passer de banquettes. Là était le danger; là sont les barrières. Il y en a deux : la permission du ministre et celle de l'autorité locale. Avec cela l'autorité se sent très-sûre de ne pas voir le professeur se transformer en tribun. Cette gêne

n'empêche pas le goût très-vif du public de se manifester. Les demandes abondent. On en accorde beaucoup; on en refuse bien plus encore. C'est surtout à ces cours publics indépendants de l'État que le titre d'enseignement libre est mal appliqué. Ils ne sont pas libres dans leur origine, puisqu'ils n'existent qu'en vertu d'une permission; et ils ne sont pas libres en fait, puisque cette permission est essentiellement révocable. A Paris, les *Conférences et Lectures* de la rue de la Paix, très-heureuse création, qui pouvait être, et qui sera peut-être le commencement de quelque chose, ont été permises, défendues, puis permises sous condition. Il fallait, pour chaque cours et pour chaque professeur, une permission particulière. M. Eugène Pelletan s'est vu retirer l'autorisation, sans qu'on eût autre chose à lui reprocher que d'avoir été accueilli par le public avec trop d'enthousiasme. L'histoire des Conférences de la salle Barthélemy a été à peu près la même. Cela peut servir, avec une infinité d'autres exemples, à mesurer la distance qui sépare un droit d'une permission.

C'est une grande faute de gêner la liberté, et jamais un État ne la commet qu'à son dam. La liberté a besoin de l'enseignement de l'État; mais l'enseignement de l'État, comme l'État lui-même, et l'humanité entière, ont indispensablement besoin de la liberté. Ces deux forces, nécessaires l'une à l'autre, doivent rester séparées pour rester puis-

santes. La liberté, introduite dans l'État, le compromet, car il est de sa nature d'oser, ce que l'État ne peut faire; l'État, gouvernant l'enseignement privé et lui ôtant la liberté, qui est sa raison d'être, le détruit; car, excepté la liberté, il a tout ce qu'il faut pour écraser une concurrence. Rien n'est plus important pour le bien commun qu'une détermination précise des attributions de l'État et des droits de la liberté.

Les attributions générales de l'État sont de deux sortes : il surveille la liberté; il fait ce que la liberté ne pourrait pas faire [1].

De ce principe si simple dérivent pour l'enseignement ces conséquences :

L'État doit donner l'enseignement à tous les degrés :

1° Pour affirmer par l'enseignement la doctrine morale qu'il affirme par la loi;

2° Pour maintenir, dans tous les degrés d'enseignement, un niveau de capacité et de moralité qu'on ne pourrait attendre avec sécurité, soit des efforts de l'industrie, soit même des associations désintéressées;

3° Pour fonder des écoles dans les communes pauvres, reculées et à demi désertes, qui, sans lui, n'en auraient pas;

[1] Voy. ci-dessus, 3e partie, ch. III, *l'Enseignement obligatoire*, p. 230. Voy. aussi Jules Simon, *la Liberté*, 1re partie, ch. III, 2e édit., t. I, p. 169 *sqq*.

4° Enfin, pour que le bienfait de l'instruction gratuite ne soit pas, pour ceux qui en ont besoin, une éventualité heureuse, mais une certitude.

L'État est surtout nécessaire là où la liberté est impuissante.

La liberté est impuissante de deux façons : lorsqu'elle n'enseigne pas, ou lorsqu'elle enseigne mal.

Des trois sortes d'enseignement, qui sont l'enseignement supérieur, l'enseignement moyen ou secondaire, et l'enseignement primaire, l'enseignement moyen est celui où la liberté fait le plus, et l'enseignement primaire celui où elle fait le moins.

La raison en est que l'enseignement moyen s'adresse aux familles riches, et qu'il est nécessaire aux jeunes gens pour tenir leur rang dans le monde et pour suivre une carrière lucrative ; que l'enseignement supérieur est une source de popularité pour les maîtres, tandis que l'enseignement primaire, à mesure qu'il s'éloigne des grands centres, ne trouve plus d'élèves en nombre suffisant, ni d'élèves capables de payer l'instruction qu'ils reçoivent.

En revanche, c'est dans l'enseignement moyen que les erreurs de la liberté sont le plus à craindre, et dans l'enseignement primaire qu'elles sont le plus rares.

On le comprend aisément : l'enseignement primaire porte sur des matières très-déterminées, et il est donné, en général, par des esprits peu aventu-

reux ; dans l'enseignement supérieur, que peut aisément fausser la recherche de la vaine popularité, les dangers sont atténués par l'ascendant de la vérité, et par l'âge plus avancé et la raison plus formée des auditeurs. Mais l'enseignement moyen, abandonné à lui-même, tend à remplacer l'instruction par la préparation, c'est-à-dire la réalité par l'apparence. Il est naturel qu'ayant besoin d'attirer les élèves, au lieu d'imposer la loi aux familles, il la reçoive d'elles. Or, les familles, en matière d'enseignement payé, n'ont ni capacité ni moralité. Ce dernier mot est dur ; appliqué aux leçons du foyer domestique, il serait cruel et injuste. Nous mettons les leçons du père et de la mère, et surtout leurs exemples, au-dessus de tout; mais la plupart des familles ne demandent à l'enseignement payé, à l'enseignement du dehors, que d'arriver le plus promptement possible à un diplôme, c'est-à-dire à une carrière.

L'État est donc surtout nécessaire, dans l'enseignement moyen, pour l'élever, et dans l'enseignement primaire, pour le donner. Quand elle a la rivalité de l'État à côté d'elle, la liberté perd tous ses inconvénients, et n'a plus que des avantages.

Si on pouvait se résoudre à paraître, ne fût-ce que pour une minute, sacrifier une parcelle de la liberté d'enseignement, on oserait presque dire que la liberté dont nous avons le plus besoin est celle que nous n'avons pas.

La liberté d'enseignement est nécessaire à trois grandes libertés : à la liberté politique, à la liberté religieuse et à la liberté scientifique.

Jamais il n'y aura de liberté politique et de liberté religieuse pour un pays, si elle existe pour les hommes faits et n'existe pas pour l'éducation. La liberté ne se contente pas d'aujourd'hui, il lui faut aussi demain. Si l'État prend l'enfant, le père n'est déjà plus libre, et il ne restera demain aucune trace de la liberté. Enseignement, c'est propagande. La liberté sans propagande n'est que la liberté dans l'enceinte d'une prison. Ces vérités sont en quelque sorte deux fois vraies et deux fois sacrées pour nous, partisans de l'instruction obligatoire, qui ne le sommes pas et ne le serons jamais de l'école obligatoire.

Nous n'irons pas jusqu'à dire que l'enseignement primaire et l'enseignement moyen sont étrangers à la liberté scientifique. D'abord, parce qu'il y a une solidarité, souvent inaperçue, mais réelle et profonde, entre tous les ordres d'enseignement comme entre tous les ordres de vérité; et ensuite parce qu'à côté des méthodes expérimentées, uniformes et en quelque sorte infaillibles de l'État, il faut une place pour les tentatives. Il faut à l'enseignement des éclaireurs, comme il lui faut une réserve, et c'est pour cela qu'il a besoin de la liberté et de l'État. Mais, dans les hautes régions de l'enseignement, il ne s'agit plus des éléments acceptés de tous; il s'agit du dernier mot. Et comme la science n'est jamais

finie, quand on est chargé d'enseigner le dernier mot de la science faite, on est chargé en même temps de chercher au delà. La liberté comprimée dans l'enseignement supérieur arrête la science; la science arrêtée arrête le monde.

On dirait vainement que l'État fait lui-même, dans ses propres écoles, une part suffisante à la liberté, parce qu'il laisse la liberté aux maîtres illustres de l'enseignement supérieur. Ils sont libres par la sagesse de l'État, par sa tolérance éclairée et surtout par leur caractère. Mais ils ne peuvent cesser d'être des magistrats. Ils représentent la maturité, la solidité. Il faut à côté d'eux l'audace.

Il faut au moins le droit à l'audace, même si on ne s'en sert pas. La conviction profonde qu'on ne sera obligé à aucune atténuation, à aucune dissimulation de la vérité, est nécessaire à qui veut travailler à l'accroissement de la science, et si les savants et les premiers *enseigneurs* d'un pays ne sont pas dans cette sérénité parfaite, et ne jouissent pas de cette sécurité absolue, il manque quelque chose à la puissance de sa pensée et à la moralité de son enseignement. Tout système d'éducation qui, de degré en degré, n'aboutit pas à la philosophie entièrement libre, atteste une civilisation incomplète, factice, une société fondée sur des conventions, et non pas sur la nature. Comme la vérité y est redoutée, il est impossible que le droit n'y soit pas méconnu.

Le *Discours de la Méthode* a inauguré la philosophie moderne. Il y a deux choses dans ce Discours : une méthode et une doctrine. La méthode, toutes les écoles l'ont empruntée à Descartes ; la doctrine est restée propre à l'école cartésienne, et ce n'est pas d'elle qu'il s'agit ici. Descartes donnait à la fois la formule et l'exemple de la nouvelle manière de procéder. Voici la formule : « Ne recevoir jamais aucune chose pour vraie qu'on ne la connaisse évidemment être telle. » Voici l'exemple, que tout le monde connaît ; c'est cette résolution si audacieuse et si bien tenue, de rejeter toutes les théories des écoles, et jusqu'aux notions élémentaires puisées dans le commerce des hommes et dans l'éducation commune. A partir de ce moment, il fut reconnu partout, d'un consentement unanime, que la philosophie consistait essentiellement à se soumettre à la raison et à n'obéir qu'à elle seule.

Le *Discours de la Méthode* a-t-il été un de ces traits de lumière qui brillent au milieu d'une nuit profonde, et n'y avait-il pas de libres penseurs avant Descartes ? C'est demander s'il n'y avait pas, avant lui, de philosophes. Rien n'est moins sérieux qu'une prétendue distinction entre les philosophes asservis et les philosophes libres. Il est vrai seulement que, parmi les philosophes, les uns ont combattu et souffert pour la liberté, et que les autres l'ont exercée sans péril et sans entraves.

La liberté est donc la condition essentielle de

l'esprit philosophique, et la liberté du dedans comme celle du dehors. Il ne faut pas croire qu'on a la libre disposition de sa personne par cela seul qu'on a secoué tout joug extérieur, si l'on porte un maître au-dedans de soi, et le pire de tous les maîtres, la passion et le préjugé. Nul n'est philosophe s'il n'est libre ; nul ne se peut vanter d'être libre s'il soumet son esprit à une autre autorité que la raison, et sa raison à une autre règle que l'évidence.

L'esprit philosophique ne consiste pas uniquement dans la possession de soi-même, mais bien dans le libre usage de ses facultés intellectuelles. La liberté dans l'inaction est plutôt une abstraction qu'une réalité, plutôt une possibilité qu'un être. La vraie liberté est celle dont on se sert. Il y a une grande différence entre avoir l'esprit libre ou l'avoir vide. Le progrès dans la liberté n'est un progrès dans la philosophie qu'à la condition d'être en même temps un progrès dans la pensée. Or, les progrès de la pensée se font en deux sens : par la possession d'un plus grand nombre d'idées, et aussi, et surtout, par une plus grande conformité des idées avec leurs objets. Tout ce qui nous domine ou nous asservit, en nous-mêmes ou hors de nous-mêmes, introduit dans nos pensées une complication funeste, qui nous trompe sur la nature des êtres et nous permet seulement de l'entrevoir. La fonction propre de la philosophie est de vaincre cette complication, et de nous faire voir les êtres dans leur

essence même et dans les rapports fondamentaux qui les constituent. Philosopher, c'est simplifier.

Simplifier la pensée, simplifier l'action. Il n'est pas vrai que la philosophie soit d'un bout à l'autre une science abstraite. Cela est moins vrai aujourd'hui que jamais. Elle est abstraite dans ses premiers principes, concrète et pratique dans ses derniers développements. Toute abstraction est un résumé bien fait, ou n'est rien.

Qu'est-ce que simplifier la pensée?

Simplifier, ce n'est pas diminuer. Plus une force fonctionne simplement, plus elle donne de produits. Ce qui obstrue et fatigue l'esprit, ce sont les notions inutiles et confuses; et ce qui rend la vie impuissante et maladive, ce sont les efforts mal réglés et mal dirigés.

Simplifier, c'est analyser d'abord, et ensuite comparer entre eux les résultats de l'analyse, pour les exprimer en formules générales. L'esprit humain obéit à la même loi, lorsqu'il forme des idées simples, ou lorsqu'il enchaîne des idées simples dans un système simple.

Passer du confus et du compliqué au clair et au simple, telle est la loi constante de nos développements et de nos progrès. L'enfant voit tout à la fois sans rien distinguer et par conséquent sans rien comprendre. Le monde fait dans son esprit un bruit charmant et étourdissant, qui l'empêche de se rendre maître de rien ni de lui-même. Ce n'est qu'au

courant de la vie que l'intelligence rendue attentive débrouille le chaos primitif de nos pensées et nous habitue à les voir séparément et avec précision. Cette opération, qui d'abord isole un objet et ensuite le considère dans cet isolement avec attention et persévérance, a reçu dans la langue des écoles le nom d'analyse. Les savants gouvernent leur analyse; les ignorants analysent sans le savoir; tous, savants ou ignorants, nous remplaçons, grâce à ce procédé, l'imagination par la raison. Mal analyser, ne pas analyser du tout, c'est se condamner à une enfance perpétuelle, moins la poésie et la grâce. La plupart des hommes s'arrêtent à moitié chemin, de sorte qu'ils ne distinguent pas clairement une idée d'une autre, et mettent toujours dans une idée autre chose que ce qui doit y être.

Si chacun de nous, dans la mesure de sa force et de son application, a passé, des idées compliquées et confuses par lesquelles nous débutons tous, à des idées simples et claires, l'histoire de l'humanité est conforme sur ce point à celle des individus. L'humanité, dans les siècles reculés, avait peu d'idées, parce qu'elle n'avait ni un long passé de civilisation derrière elle, ni les moyens dont nous profitons aujourd'hui pour transmettre et conserver les idées acquises; mais ces idées, quoique en petit nombre, étaient fort complexes, et cette complexité même était une des causes qui en restreignaient le nombre. Le travail des philosophes et des esprits d'élite avait

pour principal objet de les comparer, de les séparer, de les expliquer, de les ramener en un mot à la simplicité, ce qui, vu le point de départ, était d'une difficulté extrême. Chaque idée était comme un symbole dont il fallait, à force d'habileté, deviner le sens, de sorte que toute opération intellectuelle commençait par une énigme. La seule exception, dont la cause se voit aisément, était pour la poésie narrative et descriptive; dès qu'on voulait raisonner, on entrait dans les complications. En religion, les dieux précèdent Dieu; en politique, le droit divin précède le droit naturel. L'organisation de la société débute par la polygamie et l'esclavage. La physique des anciens se compose de très-peu de faits observés et de beaucoup de mystères; leur philosophie crée tout un monde en dehors du monde réel, et ne fait trop souvent que remplacer par d'autres symboles les symboles poétiques de la mythologie. On est confondu de voir que la science ait pu, dès ses premiers pas, s'entourer de tant de chimères, et qu'il lui ait fallu tant de siècles et tant de labeur pour revenir tout uniment à la réalité et se débarrasser de tous ces fantômes. Sans remonter si haut dans l'antiquité, les progrès les plus manifestes, accomplis tout près de nous, montrent que très-souvent les plus grandes difficultés de la science sont de notre invention, et tiennent à cette disposition de notre esprit qui a peine à se résoudre à voir les choses comme elles sont, et qui n'arrive à la sim-

plicité qu'en dernier lieu. En veut-on la preuve dans les sciences naturelles? Il n'y a qu'à songer à l'alchimie. Dans la religion? Quand le peuple a perdu sa mythologie de dieux, il s'en est fait une de génies et de sorciers. Dans la philosophie? C'est tout le secret de l'infériorité de la scolastique. Dans la science de l'organisation sociale? Vauban et Boisguillebert ont été disgraciés et perdus; Turgot, qui précédait de si peu la révolution, a été à peine compris de quelques esprits de premier ordre. En architecture même, le moyen âge a pendant longtemps le goût de l'inutile; il construit des salles dans les airs où ne pénétreront que les vautours. Il organise quelquefois des hiérarchies compliquées et durables pour servir une cause absente et un secret qui n'existe pas. Il imagine des symboles très-inintelligibles pour exprimer et cacher à la fois des pensées qui n'offusqueraient personne, si on les exposait toutes nues. Il aime tant les cérémonies et les formalités qu'il en met partout; ce sont des figures du droit qu'il confond avec le droit. Quand on parcourt le fatras de notre jurisprudence avant 1789, on s'explique à peine que des esprits tels que les Barthole, les Cujas, les Dumoulin, les Pithou, les Montesquieu, n'aient pas réalisé plus tôt l'idée d'un Code universel, coordonné dans toutes ses parties et fondé sur la seule base de l'équité.

Cette longue enfance de l'humanité n'est pas due uniquement à la difficulté de débrouiller le chaos

des idées primitives. C'est un nouveau trait de ressemblance, ou plutôt une nouvelle preuve d'identité entre l'histoire de l'individu humain et celle de l'espèce humaine, que le puissant instinct de crédulité qui nous envahit au début, et auquel vient s'ajouter beaucoup plus tard, mais non pas se substituer, un instinct de défiance tout aussi vivace. Cet instinct de crédulité a une parenté fort étroite avec l'instinct de vénération. Les philosophes en démontrent l'utilité. Cette crédulité native guide bien un esprit incapable de se gouverner; mais, en revanche, quand il est mûr pour la pensée indépendante, elle retarde ou empêche son émancipation. Il est clair que si l'homme, arrivé à tout le développement de sa force, doit toujours croire sur parole et admettre une opinion, non parce qu'il la trouve exacte après examen, mais parce qu'elle a été admise avant lui, l'humanité ne peut manquer de rester toujours à la même place, sans se modifier. Qui ne croirait qu'aussitôt que l'intelligence a pris des forces, elle va s'évertuer pour secouer le joug de l'autorité, comme l'enfant rejette ses lisières quand ses pas se sont raffermis, et qu'au lieu de jurer sur la parole d'un maître, elle ne se fiera plus qu'à ses propres lumières? Cependant c'est un fait, qu'il n'y a rien de plus difficile à enseigner aux hommes que la liberté. Ils ressemblent presque tous à ces enfants indociles qui désobéissent et ne contestent pas. On emploie les châtiments pour contenir leurs passions; mais quant à

leur intelligence, il est beaucoup plus nécessaire de la stimuler que de la contenir.

Sans doute, il y a eu presque de tout temps des partis intéressés à comprimer la liberté de penser; et il y a eu aussi des confesseurs et des martyrs de la liberté. Mais parmi ces courageux novateurs qui bravaient la mort pour rendre témoignage à leur foi, ceux qui n'appelaient à eux que les intelligences, et qui n'apportaient rien dans le monde pour mettre en feu les passions, étaient en réalité bien peu redoutables. L'humanité avait des foules pour leurs bûchers, et n'en avait pas pour leurs chaires. Même aujourd'hui qu'il n'y a plus d'inquisition, et que la liberté de penser a cause gagnée en théorie, qui oserait dire que l'instinct de crédulité est définitivement vaincu par l'esprit d'examen? N'y a-t-il pas, en grand nombre, des peuples entiers que la crédulité seule gouverne? Chez les nations civilisées, combien d'hommes croient être gouvernés, qui n'ont fait que changer de maître? Rien ne nous fait tant peur, en dépit de nos forfanteries, que la solitude. Il nous faut à tous, ou une lisière, ou une béquille. Il y a donc une double source de confusion dans nos esprits : la faiblesse native de l'intelligence à ses débuts, et la masse de préjugés que l'autorité nous impose ou que l'éducation nous apporte. On dit: Cela est vrai, parce que cela a été pensé il y a mille ans. Voilà un *parce que* bien mal placé. *Cela* n'est vrai que si on le prouve; et *cela* peut être vrai quoi-

qu'on l'ait déjà pensé il y a mille ans, car il y a beaucoup de vérités anciennes et quelques vérités nouvelles. Qu'on soit charmé de voir l'accord de la raison et de la tradition quand il se rencontre, à la bonne heure; recueillons pieusement le patrimoine de l'humanité, mais vérifions-en la source. L'immobilité n'est pas la sagesse. Elle l'est si peu, qu'il n'y a pas un de ses partisans qui osât dire à quelle date cette sagesse commence. Cette sagesse prétendue risque bien d'être le fait d'un esprit étroit qui ne veut pas comprendre l'éternelle mobilité du monde, et la nécessité d'abandonner les conséquences quand les prémisses sont culbutées.

Qu'est-ce donc que la maxime de Descartes? C'est à la fois la souveraineté de la raison et le progrès; c'est le droit d'examen; c'est la guerre au préjugé et à la routine. Tout cela tient en deux mots : Ne rien croire qu'au pied de la preuve; n'admettre une idée qu'après l'avoir séparée de tout ce que la surprise des sens et les souvenirs de l'éducation y ont ajouté. En d'autres termes, transformer des idées confuses en idées nettes et simples. Tel est le début de la science. Une fois en possession des idées simples, il reste à les coordonner dans un système simple.

Est-ce là seulement éliminer le faux, et bien classer le vrai quand il est connu, sans rien ajouter à la masse des connaissances acquises? Non, ce n'est pas seulement classer, c'est trouver; la meilleure

méthode de découverte est celle qui nous débarrasse des erreurs du passé; le meilleur moyen de trouver, c'est d'appliquer un esprit sans préjugé à une question sans équivoque.

Nous avons montré ce que c'est que simplifier l'idée, il nous sera aisé de dire ce que c'est que simplifier l'action. Pour le dire sur-le-champ, c'est la même chose. C'est en obéissant aux mêmes lois, en suivant les mêmes règles, en s'inspirant du même esprit, qu'on arrive à coordonner des idées simples dans un système simple, ce qui est l'idéal de la science, et à contraindre toutes les forces dont l'homme dispose en lui et hors de lui, à produire les résultats les plus nombreux et les plus utiles, par les moyens les plus courts et les moins dispendieux, ce qui est l'idéal du travail. Dans l'un et l'autre monde, dans celui de l'action comme dans celui de la pensée, il s'agit d'éliminer tout ce qui est confus, inutile, tout ce qui tient à des préjugés et à la routine; en un mot, tout ce qui n'est pas simple. Telle est l'œuvre générale de la philosophie ; et la philosophie, c'est la liberté. La liberté d'enseignement, c'est la place faite, dans l'enseignement, à la philosophie.

On dit quelquefois, et cela est parfaitement vrai, que les masses sont indifférentes à la philosophie. Il est clair qu'aucun meunier breton ne sait que, si sa farine est transportée en Anjou sans payer un droit à la frontière des deux provinces, c'est à la

philosophie qu'il en est redevable; mais qu'importe qu'il ne le sache pas, si cela est? Il ne faut pas mesurer l'influence d'une école de philosophie au nombre de ses adeptes. Il n'y a peut-être pas en France cent cartésiens; cependant l'esprit d'examen et d'analyse qui a fait notre société ce qu'elle est, par qui a-t-il été introduit en France, si ce n'est par Descartes et son école? L'esprit d'examen a renversé l'ancien régime par les encyclopédistes, il a transformé l'industrie par la science, et la société par l'industrie. Il est si vrai que la philosophie est puissante, que tous ceux qui ne sont pas pour elle se liguent contre elle.

CHAPITRE II

LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

La liberté est la source des réformes. Ce n'est pas que l'État soit condamné à l'immobilité; mais s'il était seul, il aurait quelque peine à marcher en avant. C'est une lourde et puissante machine, qui ne se meut pas sans mettre en jeu beaucoup d'intérêts, et qui n'a pas le droit de courir les aventures. La liberté, au contraire, ne répond que d'elle-même; elle est vive, alerte, entreprenante; sa loi est de ne pas s'attarder, comme celle de l'État est de ne pas se tromper. Se tromper, en matière d'éducation, c'est presque un crime; mais s'attarder, c'est un grand malheur! L'État songe toujours à la tradition, il regarde derrière lui; la liberté, qui n'a rien à gagner dans ce chemin-là, s'avance allègrement de l'autre côté; lui peut-être trop scrupuleux, elle

presque toujours trop hardie. Avec le temps, il s'établit un heureux mélange de réserve éclairée et de tentatives prudentes. L'État et le libre enseignement y concourent chacun pour sa part, et les jeunes générations, retenues d'un côté, poussées de l'autre, échappent également à l'immobilité et aux chimères.

Nous commençons seulement, depuis quelques années, à connaître l'homme et le monde, au moyen de deux véhicules, dont l'un s'appelle la critique historique, et l'autre les chemins de fer. Pendant longtemps, nous avons été obligés de travailler sur place ; un grand malheur, car la science vit surtout de comparaison. Nous savons maintenant distinguer, dans l'homme, ce qu'il doit à sa nature et ce qu'il tient des circonstances. Nous sommes bien près, par les idées et les sentiments, des personnages d'Hérodote et des habitants du Japon : nous en sommes très-loin par les besoins et les ressources. Il faut donc dans l'éducation une partie permanente, l'éducation de l'homme, et une partie changeante, celle de l'Anglais ou du Français, de l'homme du dix-huitième siècle ou de celui du dix-neuvième. On risque bien, en s'en tenant à la substance, de tomber dans les abstractions, et de n'être ni compris ni suivi, ou en sacrifiant la substance aux accidents, de remplacer l'homme par un comédien et la nature par une fiction. En un mot, la politique de l'éducation a besoin, comme l'autre politique, de conservateurs et de révolutionnaires ; car elle a, en

ce moment surtout, de grands principes à sauver et de grands mouvements à suivre.

Nous traversons deux révolutions considérables, l'une politique, l'autre scientifique, qui ne sont pas aussi indépendantes l'une de l'autre qu'elles paraissent l'être au premier abord. Chacune d'elles doit marquer sa trace, et une trace profonde, dans l'éducation. Regardons d'abord la politique. Il y a cent ans, on élevait un enfant pour être un manant ou un gentilhomme; on l'élève aujourd'hui pour être ce qu'il plaira à Dieu, à son activité et à son talent; en tous cas, pour être libre. La révolution scientifique n'est pas moins complète; il n'y a presque plus maintenant de travail isolé; il s'agit d'occuper une place dans un rouage très-complexe, et d'y être directeur habile ou instrument docile. La culture générale, qui suffisait à tout quand la naissance ouvrait toutes les portes, n'a pas cessé d'être nécessaire, mais elle a cessé d'être productive, et elle a besoin d'être accompagnée d'une préparation spéciale.

Deux faits sont incontestables : la Révolution, en s'écartant trop de la tradition en matière d'enseignement, n'a rien créé de solide; l'Empire et la Restauration, en copiant trop servilement les colléges de l'ancien régime, ont préparé des hommes pour une civilisation qui n'existait plus. Encore est-ce trop dire : les systèmes d'éducation qui réussissaient dans la société pour laquelle ils étaient

conçus ont échoué complétement au dix-neuvième siècle. Nous n'avons pas voulu apprendre le latin, qu'on nous enseignait; et nous n'avons pas pu apprendre les sciences, qu'on ne nous enseignait pas. De toutes les écoles nouvelles, et sortant de la routine, l'école polytechnique a été la seule puissante, parce qu'elle était de sa minute. A présent, l'école centrale des arts et manufactures commence à poindre: grand chemin parcouru depuis les écoles purement littéraires du dix-huitième siècle. Est-ce descendre? est-ce monter? En d'autres termes, faut-il suivre le courant, qui est incontestable? ou vaut-il mieux réagir? Voilà la grande question de l'enseignement, et presque la seule.

L'Empire ne voulait pas refaire l'ancien régime; mais peut-être voulait-il faire un régime nouveau qui ressemblât, autant que possible, à l'ancien. La Restauration était l'ancien régime lui-même; une ère de revenants. Elle avait livré l'Université aux prêtres, qui n'étaient pas faits pour préférer l'enseignement des sciences à celui des lettres. Sous le régime constitutionnel, on donna une forte impulsion à la science, à l'histoire, à la philosophie; pourtant, comme l'Université était encore seule, et que la nature de l'État est d'avancer lentement, la société dépassa l'Université; la société demandait à l'Université des ingénieurs, et l'Université lui donnait chaque année des bacheliers assez médiocres. Le désaccord était flagrant.

Il dura jusqu'à M. Fortoul; et M. Fortoul, pour le faire cesser, imagina la bifurcation. On n'a pas encore dit le vrai nom de ce système; le voici : la bifurcation, c'est l'abdication de l'État en matière d'enseignement. L'État, depuis cinquante ans, disait aux familles : Vous demandez certainement des ingénieurs, et je suis bien résolu à ne vous donner que des bacheliers. C'était user assez mal du pouvoir, mais c'était garder le pouvoir. M. Fortoul leur dit : Je puis faire des ingénieurs ou des bacheliers, comme vous le voudrez; c'est à vous de choisir, et à moi d'attendre vos ordres. L'Université, ce jour-là, cessa d'être une magistrature pour devenir une entreprise.

Il faut dire que personne ne fut content. Ceux qui tiennent à la cause des lettres, et il y en a, grâce à Dieu! crurent que le dix-neuvième siècle allait faire irruption, par cette porte imprudemment ouverte, dans nos colléges du dix-huitième siècle, et que c'en était fait des lettres latines, et peut-être des lettres françaises. Les hommes pratiques, qui songent avant tout au métier et à la carrière, ne furent qu'à moitié satisfaits de leur victoire, et se dirent, non sans raison, que c'était un autre régime et le même personnel, et qu'il était bien difficile à une Université littéraire de se transformer ainsi, sous la baguette de M. Fortoul, en Université scientifique.

Beaucoup pensèrent qu'au lieu de la bifurcation,

il aurait fallu faire une séparation. Il faut sans doute des lettres dans une école scientifique, et des sciences dans une école de lettres : un principal, et un accessoire ; mais donner aux deux éléments la même importance, dans la même maison et sous la même direction, ce n'était pas sacrifier l'un à l'autre ; c'était bien pis, c'était sacrifier l'un et l'autre. C'est ce qui ne manqua pas d'arriver. Nous apprenons par les déclarations officielles que, malgré l'abandon presque total de la bifurcation (un nom barbare comme la chose), les lettres ne se relèvent pas encore.

On se dit aussitôt de tous côtés : Supprimons un grand nombre de petits colléges littéraires, où l'on n'apprend rien du tout; remplaçons-les par de bonnes écoles scientifiques, et fortifions les colléges littéraires qui seront conservés. Voilà la sagesse. Naturellement, ce qui domina, ce fut la demande d'écoles scientifiques, ou pour mieux dire, d'écoles professionnelles; car il ne s'agit pas des sciences pures, mais des sciences appliquées.

Les écoles professionnelles devinrent donc à la mode ; mais, comme il arrive souvent, on se contenta d'en parler. La liberté en fonda quelques-unes ; les municipalités, les sociétés industrielles, l'industrie privée descendirent dans la lice. On peut citer l'école de Mulhouse, celle de Lyon, celle de M. Pompée, à Ivry. A Paris, des écoles professionnelles de jeunes filles se fondent en ce mo-

ment, grâce au dévouement de quelques femmes de cœur; rare et excellent exemple, doublement important par le résultat obtenu et par le caractère individuel et désintéressé de l'œuvre. Il est regrettable que les tentatives n'aient pas été plus nombreuses; c'était un monde nouveau, tout prêt pour la liberté, où elle pouvait et devait rendre de grands services. Aujourd'hui, le besoin est constaté, l'avortement de la liberté évident; c'est le cas pour l'État d'intervenir: il le fait, et il a raison.

Comment le fera-t-il? S'il porte les écoles professionnelles dans les colléges, en quoi son entreprise nouvelle différera-t-elle de la bifurcation? Un bon proviseur, et un bon directeur d'école professionnelle, est-ce la même chose? Un bon professeur de mathématiques pour des élèves qui se préparent à l'école polytechnique, est-il bien l'homme qu'il faut pour instruire de futurs contre-maîtres? Charger le même maître de deux cours, dont l'un est sa carrière, et l'autre un simple accessoire, c'est presque l'autoriser à sacrifier un des deux. Quand il s'agit du baccalauréat et de l'école polytechnique, l'unité d'enseignement est nécessaire. L'Université a donc raison de faire tous ses colléges sur le même plan; et, dans tous les cas, il lui serait bien difficile de faire autrement. Elle fait partie de la centralisation administrative; elle a été conçue en même temps, dans le même esprit, pour y concourir; elle est peut-être le type le plus parfait de la centralisa-

tion. Il en résulte qu'elle ne peut agir que tout d'une pièce, et à coup de règlements généraux. Est-ce bien là ce qu'il faut pour des écoles professionnelles? L'unité administrative qui règne et gouverne dans notre pays, empêche-t-elle la variété industrielle? Et l'éducation professionnelle doit-elle être la même à Paris, à Marseille, à Lille, à Strasbourg?

Voici trois faits parfaitement certains : notre éducation littéraire n'est pas assez forte; elle est offerte à trop de jeunes gens dont le plus grand nombre n'en ont pas besoin et n'en profitent pas; nous avons besoin d'une éducation plus pratique, ou pour dire le mot allemand, plus réelle. La suppression des mauvais colléges, qui sont très-nombreux, et leur remplacement par des écoles professionnelles permettraient d'améliorer les colléges conservés; on diminuerait par là le nombre des mauvais bacheliers et des aspirants incapables au baccalauréat; et on créerait des écoles professionnelles véritables, au lieu de transformer en écoles bâtardes les dernières classes d'un collége. On dit à cela que si on supprime les mauvais colléges universitaires pour les remplacer par des écoles professionnelles, le clergé fondera immédiatement un nouveau collége à la place du collége détruit; que ce collége absorbera tous les élèves au détriment de l'école professionnelle, et que l'État, en définitive, n'aura pas fait autre chose que de servir les intérêts du clergé aux

dépens des siens. On ajoute que les familles qui ont une certaine aisance ne veulent pas entendre parler de mettre leurs enfants à l'école ; elles veulent un enseignement professionnel par intérêt, et le séjour du collége par vanité. L'école serait déserte si elle était isolée, et si elle est au collége, elle sera pleine.

Il y a beaucoup à répondre.

Les mauvais colléges de l'État deviendront-ils bons quand le clergé s'en sera emparé ? Si oui, c'est autant de gagné pour l'enseignement ; et si non, quel intérêt l'État peut-il avoir à garder l'embarras et la responsabilité d'établissements déplorables, qui, de l'aveu de tout le monde, font plus de mal que de bien ? On accorde que les écoles professionnelles sont un besoin réel, qu'elles sont réclamées de toutes parts ; comment peut-on le penser et dire en même temps qu'entre ces écoles et un petit séminaire, le public choisira le petit séminaire ?

Quant à cette grande raison de la vanité des parents, qui exige le nom de collége et la réunion sous le même toit des élèves de latin et des élèves de l'école professionnelle, voilà, de bonne foi, une vanité bien placée et une raison bien solide ! Est-ce que ces parents si difficiles feront semblant de faire apprendre à leurs enfants le latin, dont ils ne se soucient nullement ? Est-ce qu'on ignorera qu'un élève suit les cours professionnels et ne suit pas les cours de latin ? Où est donc cette vanité, de grâce ?

Tient-elle au mot de collége? Il est vrai qu'on ne raisonne pas avec la vanité ; mais ce n'est pas précisément un motif pour lui obéir. Cette vanité, dont on a la faiblesse d'avoir peur, tomberait bien vite devant les résultats obtenus par une bonne école ; et le jour où les usines et les grandes manufactures rechercheraient les élèves d'un établissement, tout le monde serait fier d'en être sorti, dût-il s'appeler école primaire.

Il n'y a rien là de sérieux. Ce qui l'est davantage, c'est qu'en plaçant les écoles professionnelles dans les colléges, on déclarerait très-évidemment qu'elles sont destinées uniquement à la bourgeoisie. Est-ce là ce qu'on veut? Il faut au moins s'entendre. La bourgeoisie demande des écoles professionnelles, elle a raison; on lui en donne, rien de mieux. Mais les ouvriers en demandent aussi : leur en donnera-t-on? Il est certain qu'ils n'iront pas dans les colléges; cela n'est pas dans leurs habitudes; et puis cela coûtera trop cher ; et enfin il y a, dans les colléges, de certaines exigences de costume auxquelles ils ne voudraient pas se soumettre. Donc, si on met les écoles professionnelles dans les colléges, voici ce que l'on fait : on fait, tant bien que mal, pour la bourgeoisie, une réforme réclamée par la bourgeoisie. Et voici ce que l'on ne fait pas : on ne fait pas d'écoles professionnelles pour le peuple. Or, le peuple en demande comme la bourgeoisie ; le peuple en a besoin comme la bourgeoisie. Pourquoi

lui en refuser? Cela n'est ni juste ni politique. Et qu'on remarque bien que les enfants d'ouvriers n'iront pas dans les colléges, tandis que les enfants de bourgeois, si leurs familles ont le sens commun, et elles l'auront, si ce n'est le premier jour, ce sera le lendemain, iront sans aucune difficulté dans les écoles professionnelles.

Quand nous disons que le besoin d'écoles professionnelles est aussi grand dans le peuple que dans la bourgeoisie, nous ne sommes pas dans le vrai; c'est plus grand qu'il faudrait dire. Après tout, quoique les colléges soient trop littéraires, ils ne le sont pas aussi exclusivement qu'avant 1830. M. Thénard, M. Poisson, M. Biot, M. Dumas, ont passé par là. Un bon élève, qui a bien profité de l'enseignement classique, est prêt pour l'école polytechnique, pour l'école centrale; il ne faut donc pas dire qu'il ne sait que du latin. Mais pour les enfants qui ne vont pas au collége, c'est tout autre chose. Ils ne savent que ce qu'on leur apprend dans les écoles primaires, et ce n'est pas assez, même pour être un bon contre-maître. Ouvrons la loi de 1850. L'art. 23 est ainsi conçu : « L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures. » Voilà tout, ou du moins voilà tout l'exigé. L'article ajoute que l'enseignement primaire peut comprendre, en outre, l'arithmétique appliquée aux

opérations pratiques, les éléments de l'histoire et de la géographie, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie; des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; l'arpentage, le nivellement et le dessin linéaire; enfin, le chant et la gymnastique. Voilà, pour cette fois, un programme assez bien nourri; mais n'oublions pas qu'il est facultatif; en fait, dans combien de communes ce second programme est-il suivi? Et comment pourrait-il l'être? L'instituteur se doit surtout au nécessaire, c'est-à-dire à la lecture et à l'écriture. Si on en juge par les résultats, très-peu de ses élèves sont en état de se passer de ses soins à cet égard. Il est donc absorbé par cette partie de sa tâche, qui prend le meilleur de son temps, et ne lui permet tout au plus que d'effleurer le reste. Si, au lieu d'une seule école, il y en avait deux, au moins dans les chefs-lieux de département et dans les grands centres; s'il y avait, par exemple, dans les villes de 6,000 âmes, une école élémentaire pour la première partie du programme, et à côté d'elle, une école supérieure, dont les élèves, sachant déjà lire et écrire, n'auraient besoin que d'être entretenus et pourraient donner à des études plus élevées la meilleure partie de leur temps, alors tout serait changé : on aurait, dans ces écoles, de meilleurs maîtres, mieux payés, des élèves un peu plus âgés et plus capables, un programme plus étendu, qui pourrait être encore fortifié et approprié, dans

une certaine mesure, aux besoins locaux. Nul doute qu'avec un peu d'émulation de la part des communes et des comités d'école, il ne sortît de là de bons ouvriers, de bons contre-maîtres et même, de temps en temps, des enfants capables de se présenter à l'école centrale et de devenir à leur tour patrons ou ingénieurs. Ne serait-ce pas là la véritable et la meilleure école professionnelle? Et serait-il si hardi de tenter, en 1864, la création de pareilles écoles? Hélas! tout le monde les a reconnues; les voilà telles qu'elles ont été créées, le 28 juin 1833, par les paragraphes 3 et 4 de l'art. 1er et par l'art. 10 de cette excellente loi sur l'instruction primaire, que tous nos efforts ne sont pas encore parvenus à égaler. Nous avons sous les yeux, à Paris, une école faite sur ce patron. C'est l'école Turgot. Elle est là, rue du Vert-Bois, nº 17. Tout le monde peut aller la voir. Il n'y a pas de colléges mieux tenus; il n'y a pas de professeurs plus habiles dans les meilleurs lycées. L'éducation y est parfaite; l'enseignement y est poussé assez loin pour présenter tous les ans des élèves à l'école centrale et à l'école de commerce. Le directeur, M. Marguerin, y a même annexé un comité de patronage, composé d'anciens élèves de l'école, qui s'efforcent de guider et d'aider leurs jeunes camarades dans toute leur carrière; excellente institution, qui donne à une école quelque chose du caractère de la famille et qui produit tous les jours, en tout genre, les plus heureux résul-

tats. Voilà l'école professionnelle ; elle avait été inventée, il y a quelque trente ans, par des professeurs qui s'appelaient M. Guizot, M. Cousin, M. Georges Cuvier. On l'a perfectionnée avec le temps ; on l'a complétée ; elle peut recevoir encore de nouvelles améliorations ; la loi elle-même l'avait prévu[1]. On rendrait aux ouvriers un bien grand service en remettant en vigueur, sans plus de mystères, cet art. 1er et cet art. 10 de la loi de 1833. Comment le gouvernement n'est-il pas tenté par une entreprise si simple et si belle? Il y a déjà l'école Turgot : pourquoi n'y aurait-il pas l'école Jacquart? l'école Olivier de Serres? l'école Parmentier? l'école Richard-Lenoir? l'école Arago? L'État peut, s'il le veut, en ouvrir vingt-cinq aujourd'hui dans Paris ; on lui garantit qu'elles seront pleines dans quinze jours. Qui l'arrête? Il ne fera jamais rien de plus honorable et rien de plus populaire.

Il est vrai que des établissements du genre de l'école Turgot donnent une instruction générale, et non pas une instruction spéciale. Il y a là une question importante à décider. De quoi parle-t-on en demandant des écoles professionnelles? Veut-on préparer directement les enfants à une profession? Alors, ce sont des écoles d'apprentissage. Le écoles d'apprentissage sont une chose, et les écoles professionnelles en sont une autre. Il serait très-malheu-

[1] Art. 1er, § 4.

reux de les confondre. Pour dire le vrai, les deux écoles sont nécessaires. Il faut multiplier les écoles professionnelles, c'est le plus pressé; et en même temps il faut créer dans tous les grands centres d'industrie, de fortes écoles d'apprentissage. Ce n'est pas trop demander; on ne demande jamais trop en matière d'instruction; et pour ne parler ici que de la question financière, on n'aura jamais placé d'argent à plus gros intérêt.

Sans transformer les écoles professionnelles en écoles spéciales, on pourrait y placer des outils et accoutumer les enfants à les manier. Ce serait pour eux un plaisir, une occasion d'acquérir de l'adresse, et rien que cette familiarité avec les principaux outils des professions diverses pourrait leur être d'un grand profit par la suite, soit dans les usages de la vie domestique, soit pour se retourner vivement et changer de carrière sans avoir besoin d'un apprentissage trop prolongé. On pourrait aussi renouveler tous les livres qu'on met entre les mains des enfants, à partir des alphabets, et au lieu de quelques historiettes assez niaises et d'une moralité quelquefois douteuse, y introduire des notions très-simples et très-exactes sur les choses les plus usuelles et les plus utiles à connaître. C'est une mine à exploiter, et il est étrange que personne n'y songe. Puisque la question des écoles professionnelles est à l'ordre du jour, il faut espérer qu'on ne négligera rien pour les rendre aussi utiles et aussi

réelles que possible, dans le sens allemand du mot. Ce sera le meilleur remède contre cet oubli des connaissances élémentaires dont l'*Exposé de la situation de l'Empire* se plaint avec tant de raison. On oublie parce qu'on n'a pas bien su, parce que l'on n'a pas su assez pour avoir du plaisir à se souvenir et pour tirer profit de sa science.

Il importe d'ailleurs extrêmement de rendre les écoles professionnelles désirables, précisément parce qu'on y recevra un enseignement d'un caractère un peu général. Il faudrait même faire en sorte que les élèves de l'école d'apprentissage, quand il y en aura une, puissent partager leur temps entre les deux écoles. M. Chadwick a fait dernièrement de très-curieuses études sur les *demi-temps d'école*[1]; il faut y songer, il y a là très-probablement une ressource précieuse pour l'éducation des enfants. C'est peut-être une erreur de croire qu'il faille nécessairement les tenir six heures par jour occupés à la même étude pour obtenir de bons résultats. M. Chadwick affirme, expérience faite, que trois heures suffiraient; et alors on aurait trois heures de libres, soit pour l'éducation du corps, soit pour l'apprentissage proprement dit. Outre les raisons de fait apportées par M. Chadwick, il est certain que les

[1] *Mémoire sur le système de demi-temps d'école et sur l'éducation physique des enfants,* lu à l'Académie des sciences morales et politiques, par M. Chadwick, correspondant de l'Institut, juillet 1864.

congés un peu prolongés et les vacances nuisent à l'étude, parce que l'attention s'égare et que les souvenirs se perdent; mais que la longueur d'une leçon est plutôt préjudiciable qu'utile, et qu'en toutes choses de courtes leçons, souvent répétées, sont les meilleures.

Il faut que l'école professionnelle prépare les enfants à être des travailleurs, sans les préparer expressément à une profession particulière. Elle doit être pratique, sans être spéciale. Si l'on vise à la spécialité, on ne fera rien de bon. Il est impossible de préparer dans la même école un tisseur et un mécanicien, c'est-à-dire, pour parler net, de leur apprendre leur métier. Une école qui aura une forge ne peut pas avoir de métiers à tisser. Tant d'ateliers, tant de métiers différents, tant de maîtres de professions diverses, ne peuvent pas vivre ensemble, sous une direction unique, avec économie et profit. Tout serait mal fait, et il n'y aurait pas assez d'élèves dans chaque spécialité pour la faire vivre. Par la même raison, les écoles d'apprentissage, très-distinctes des écoles professionnelles, doivent être spéciales. On ne peut les créer que dans les grands centres d'industrie et pour l'industrie dominante. Leur avantage n'est pas seulement de créer de bons ouvriers, mais d'épargner aux enfants les longueurs de l'apprentissage.

Il y a bien une loi sur les contrats d'apprentissage; mais les lois, même les meilleures, et les contrats,

même les plus solides, ne peuvent rien contre des habitudes invétérées. Tout le monde est frappé de la longueur de l'apprentissage dans des professions où il semble au contraire que quelques semaines suffiraient pour faire d'un apprenti un ouvrier. Cela tient à ce que la plupart des apprentis sont chargés dans les ateliers d'une besogne qui ne leur apprend rien. Ce sont eux, par exemple, qui entretiennent la propreté, qui font les commissions des ouvriers et celles du patron. La première obligation d'un enfant qui entre chez un imprimeur pour devenir ouvrier typographe est de porter les épreuves chez les auteurs. C'est à peine s'il trouve quelques moments dans la journée pour se familiariser avec la case. Il en est de même dans la plupart des industries. Il arrive aussi quelquefois que les apprentis sont, pour ainsi dire, abandonnés à eux-mêmes, et que le temps de leur apprentissage se passe à ne rien faire ou à contracter des habitudes vicieuses. C'est quelquefois la faute de la profession plutôt que celle des personnes. Un ouvrier fileur a toujours son rattacheur sous les yeux ; il peut le surveiller, s'occuper de lui; mais combien de professions où le travail des apprentis se fait loin des ouvriers! Combien d'autres où, les apprentis étant inutiles comme commissionnaires, ou même comme auxiliaires, les patrons refusent de les recevoir, ou les ouvriers de les instruire! Un homme éminent, qui a passé toute sa vie à diriger les grands travaux des chemins de

fer [1], a constaté, d'après la dernière enquête de l'industrie, que l'apprentissage à Paris ne s'étendait qu'à 3,2 pour 100 du nombre des ouvriers. Ce sont des faits trop curieux et trop significatifs pour que nous n'en donnions pas ici d'après lui la démonstration.

Voici d'abord le dénombrement des ouvriers de Paris, tel qu'il résulte de l'enquête publiée en 1864 et qui porte sur l'année 1861 :

Ouvriers proprement dits.	285,861
Fabricants travaillant seuls ou avec des ouvriers.	62,299
Façonniers	26,242
Ouvriers attachés aux établissements publics	45,028
Total.	419,430

Or, le nombre des enfants au-dessous de seize ans employés dans les ateliers est de 19,059, parmi lesquels 14,161 apprentis. 626 sont fils de patrons. 3,674 seulement sont engagés avec contrat.

Le nombre des filles apprenties est un peu plus élevé. Il est de 5 pour 100, savoir, 5,581 apprenties pour 105,410 ouvrières recensées. Parmi ces apprenties, 214 sont filles de patrons, 849 seulement sont engagées par contrat.

[1] *Etude sur l'enseignement professionnel*, par M. Eugène Flachat. (Extrait des Mémoires des Ingénieurs civils.)

Il y a donc moins de 20,000 apprentis pour près de 420,000 ouvriers ; et comme l'apprentissage a une durée moyenne de quatre ans, cela fait chaque année 5,000 apprentis qui concourent au recrutement des ateliers. C'est beaucoup sur ces 5,000 d'en compter la moitié comme ayant réellement et sérieusement appris leur état. Le recrutement annuel étant de plus de 30,000 ouvriers, on voit quelle est la masse énorme de travailleurs qui n'ont jamais rien appris, et qui n'ont que leurs bras pour tous moyens d'existence.

On arrive à des résultats non moins attristants, si l'on compare ce nombre d'apprentis (19,741) à la masse des ouvriers parisiens qui, en y comprenant les concierges, les domestiques et les petits employés, ne doivent pas avoir moins de 120,000 enfants de dix à quinze ans. 120,000 enfants ont besoin d'une instruction spéciale pour devenir de bons ouvriers, et moins de 20,000 la reçoivent[1].

[1] Prenant pour base de comparaison les ateliers d'une compagnie de chemin de fer, à Paris, dans lesquels le nombre des ouvriers est de. 460
et celui de leurs enfants, de. 495
dont ayant l'âge de dix à quinze ans, garçons 47
filles. 58
Appliquant ces bases au nombre d'ouvriers réunis à Paris, qui, en comptant les 19,059 enfants, est de. 438,389
cela donne pour le nombre des enfants. 471,000
dont, à l'âge de dix à quinze ans, garçons 45,000
filles 55,000

(Nous ne faisons pas entrer dans ce nombre les 105,410 ouvrières recensées à Paris.) Cela permet de compter 120,000 enfants d'ouvriers

Quand on voudra faire une loi pour la création d'écoles d'apprentissage, il n'y faudra pas d'autres considérants que ces chiffres.

Proposons-nous de remplacer partout l'apprentissage dans l'atelier par l'école d'apprentissage? Qui pourrait y songer? L'entreprise serait immense; les résultats en seraient peut-être funestes. La théorie ne tarderait guère, par la force même des choses, à prendre le pas sur la pratique, et la pratique en souffrirait tôt ou tard. Un certain nombre d'écoles modèles, pour les grandes industries françaises, placées au chef-lieu de ces industries, voilà ce que nous demandons, et ce qui suffirait pour créer l'émulation, et peut-être pour former une race de bons ouvriers. Dans ces limites, les écoles d'apprentissage seraient une institution excellente.

Mais, quelque nécessaires que soient ces écoles, on ne saurait trop insister sur la nécessité de ne pas les confondre avec les écoles professionnelles. Les élèves des écoles d'apprentissage, comme les apprentis dans les manufactures et dans tous les ateliers, doivent fréquenter l'école professionnelle,

ayant dix à quinze ans; mais ce nombre doit être encore considérablement augmenté, car il n'y entre pas les enfants des concierges et des domestiques, des petits employés et autres personnes exerçant des professions non ouvrières, mais également restreintes dans leurs ressources d'existence.

D'après cet exposé, on peut admettre que les 19,000 apprentis parisiens forment à peine le dixième du nombre des enfants de dix à quinze ans auxquels l'éducation professionnelle de l'ouvrier est indispensable. (M. Eugène Flachat, *Id.*)

conformément aux dispositions de la loi du 22 mars 1842. Rien ne doit dispenser de cette assiduité, si ce n'est la preuve de capacité faite et parfaite.

On se plaint de toutes parts de l'inexécution de la loi sur le travail des enfants dans les manufactures. L'occasion est propice, pendant que la loi sur les écoles professionnelles est à l'étude, pour remettre en vigueur l'art. 5 et les art. 10, 11 et 12 de la loi du 22 mars 1842. On pourrait créer, comme pour les écoles primaires, un corps d'inspecteurs rétribués. Cette création même deviendrait à peu près inutile si l'instruction était déclarée obligatoire, parce qu'à la responsabilité du patron on ajouterait celle de l'instituteur et celle du père de famille. Enfin il y a un moyen pratique, indiqué pour la première fois par la Société industrielle de Mulhouse, qui serait d'une exécution facile, puisqu'il suffirait de modifier un article de la loi, et qui produirait immédiatement les plus heureux fruits pour l'éducation et pour la santé des enfants. Il s'agirait d'écrire dans l'art. 2 de la loi sur le travail des enfants que, jusqu'à l'âge de douze ans, ils ne pourront être employés plus de six heures sur vingt-quatre. Le maximum aujourd'hui est de huit heures. On n'imposerait, en modifiant ainsi la loi, aucun sacrifice aux familles; les fabricants payeraient pour six heures ce qu'ils payent pour huit. Au taux où sont les salaires pour *les ouvriers* de moins de douze ans, ce serait un accroissement de dépense

presque insensible pour la fabrique française, et elle s'y prêterait de grand cœur. Il n'y aurait pas manque de bras, car les enfants affluent, ils s'offrent de toutes parts. Les inconvénients sont donc nuls, les avantages seraient immenses. Le premier de tous serait une amélioration certaine de la santé des ouvriers. Est-il besoin de le prouver? Qui a pu voir sans un serrement de cœur le tirage au sort dans une ville manufacturière? Et qui ne s'est demandé alors si tous les progrès de l'industrie suffisaient pour justifier une loi qui permet d'atrophier ainsi les jeunes générations? Il faudrait, pour nous faire toucher du doigt notre faute, établir dans un centre industriel des relais de six heures, laisser subsister la loi actuelle dans une ville voisine, et attendre la conscription ! Il y aurait donc un grand bien pour la santé publique. En outre, l'école deviendrait possible. Les enfants de fabrique n'y arriveraient pas irrégulièrement, tantôt à une heure, tantôt à une autre, y apportant le désordre malgré eux, comme ils le font aujourd'hui. Ils deviendraient des élèves réguliers, et augmenteraient la force de la classe, au lieu de la détruire. Faut-il tout dire? ils auraient le temps de jouer, et par conséquent le goût et le temps d'étudier.

Il est d'autant plus indispensable de veiller à ce que les enfants reçoivent une éducation générale à côté de leur instruction spéciale, qu'un ouvrier qui ne sait qu'un métier et qui n'a même jamais vu les

outils d'une autre profession, est sans ressources contre les grèves prolongées, et surtout contre les transformations définitives de l'industrie. La spécialité a pour résultat de faciliter le travail, de le rendre meilleur, et par conséquent de donner à meilleur marché des produits plus nombreux et plus beaux. C'est un grand et heureux résultat pour l'industrie prise en général. L'ouvrier gagne presque toujours à cette transformation une augmentation de salaire. Il y perd sous tous les autres rapports. Son travail est moins attrayant, son intelligence est moins exercée, sa sphère est plus restreinte. Il est, pour ainsi dire, attaché et garrotté au métier de fer qu'il soigne ou qu'il dirige, comme s'il en faisait partie. Il faut un aliment à son imagination, pour suppléer à l'excitation du travail varié. D'ailleurs on a beau être chargé d'une fonction simple et presque mécanique, il arrive qu'à un moment donné, pour un piston qui fonctionne mal, ou pour une courroie qui s'échappe, ou pour tout autre accident plus sérieux, on se trouve brusquement en face d'un péril : il faut penser alors, il faut que l'ouvrier soit un homme. S'il a besoin de moins d'initiative personnelle, et par conséquent de moins d'intelligence pour le courant du travail, il lui en faut plus que par le passé pour ces circonstances d'exception. Dans les ateliers d'où la machine est encore absente, on croit que la routine, ou le patron à défaut de la routine, gou-

vernent l'ouvrier et le dispensent de toute intervention personnelle. Il y a malheureusement quelque chose de vrai dans cette opinion ; mais tout n'est pas vrai ; sans quoi nous ne tarderions pas à déchoir de la situation que le goût de nos artistes nous a faite dans toutes les branches d'industrie. Qu'on soit bien persuadé que la culture intellectuelle est toujours un puissant auxiliaire, même pour le travail manuel, et qu'il est aujourd'hui autant que jamais, et peut-être plus que jamais, nécessaire de corriger la spécialité de la profession par la généralité de l'éducation. Cela est vrai à tous les degrés de la société actuelle, et pour les écoles professionnelles de toutes sortes, depuis l'école polytechnique jusqu'à l'école primaire. C'est un mal que la philosophie a fait et que la philosophie doit guérir.

Depuis que Descartes a inauguré l'esprit de liberté et l'esprit d'examen, qui sont un seul et même esprit, l'analyse a fait des progrès dans toutes les branches de l'activité humaine, et l'une des conséquences de ces progrès de l'analyse, c'est qu'en même temps que les travailleurs apprenaient à diviser les objets de leur étude ou de leur travail, ils se divisaient eux-mêmes en un certain nombre d'armées, exclusivement adonnées à tel ou tel ordre d'opérations. La plupart des grands penseurs de l'antiquité parcouraient le cercle entier des sciences connues de leur temps. En lisant le *Timée* de Platon, on sait parfaitement où en étaient les contem-

porains de Périclès sur la musique, l'astronomie, la géométrie, la physiologie. Aristote est certainement aussi grand dans l'histoire naturelle que dans la philosophie. Il possède toutes les sciences, et il y ajoute. Xénophon est tour à tour économiste, moraliste, philosophe, historien; grand général en même temps, comme Aristote est un grand ministre. Ce fut un ministre aussi que ce Sénèque dont les livres offrent une vaste encyclopédie. Avant lui, Cicéron, orateur, jurisconsulte, philosophe, avait été consul et gouverneur de province. On retrouve dans la plupart des écoles du moyen âge la même variété de connaissances, ou plutôt la même curiosité universelle. Cette habitude d'universalité n'a pas pu cesser tout d'un coup, parce que rien ne procède par soubresaut, ni dans l'histoire de la nature, ni dans celle de la volonté. Descartes, qui ouvre sans le savoir une route nouvelle, est géomètre, physicien, médecin. Après lui on peut encore citer, au dix-septième siècle, Leibnitz, tour à tour jurisconsulte, mathématicien, historien, théologien, philosophe; au dix-huitième, Rousseau, qui faisait de la botanique, des traités de musique, des opéras, des projets de gouvernement, et un roman qui est peut-être son chef-d'œuvre; ou Voltaire, pendant soixante ans, écrivant tous les jours sur tous les sujets, depuis la physique jusqu'à la poésie légère, et depuis le théâtre jusqu'à la théologie. Gœthe aussi serait un savant de premier ordre, s'il n'était pas un des

plus grands poëtes contemporains. Malgré ces exemples et une foule d'autres qu'il serait facile d'accumuler, on ne peut nier qu'à mesure qu'on se rapproche de nous, on voit chacun s'enfermer dans une science particulière, et s'interdire scrupuleusement de regarder au dehors. Cette manie de la séparation est aujourd'hui poussée si loin que beaucoup d'hommes placés au premier rang d'une science ignorent complétement ce qui se fait dans la science la plus voisine; et le public, se rendant complice de cet esprit d'exclusion, enchaîne impitoyablement un écrivain à un genre d'étude, quelquefois même à une seule division de cette étude. Un philosophe qui fait un livre de morale passe pour abdiquer la philosophie. Si, par malheur, il touche à l'économie politique, c'en est fait, il n'aura plus d'autorité nulle part. Il semble qu'on ne puisse se faire une idée nette de la théorie de l'impôt, quand on a lu Aristote et écrit sur la métaphysique. Il n'était pas décent à un médecin du temps de Molière de paraître sans robe; nos médecins d'aujourd'hui ont beau s'être faits gens du monde, ils n'en sont pas moins, s'ils écrivent, obligés à la médecine. Jamais la règle des trois unités n'a été si puissante dans le grand siècle, que ne l'est parmi nous la règle de l'unité de carrière.

Ce n'est pas seulement dans la science; c'est dans la pratique de la vie. Tout est divisé et spécialisé, et la société est faite à cet égard sur le modèle de l'administration. Si le même homme voulait don-

ner des conseils comme ingénieur et comme avocat, il n'aurait pas pour ses deux cabinets un seul client. Ce n'est pas seulement l'usage, c'est la loi qui empêche un médecin de préparer ses remèdes. Souvent on se crée une spécialité dans sa spécialité. Il y a le médecin des yeux, des oreilles, des déviations de la taille, des maladies mentales ; l'ingénieur des chemins de fer, des machines, des hauts-fourneaux, des irrigations. Il en est de même du barreau, où l'un choisit la cour d'assises, l'autre les séparations de corps, un autre les affaires civiles, un autre les questions industrielles. En industrie, on se divise par villes : des velours à Amiens, des flanelles à Reims, du drap à Sedan, des indiennes à Mulhouse. Quelquefois chaque préparation de l'objet manufacturé donne lieu à des industries différentes. Dans les tissus, ateliers de lavage, d'épluchage, de dévidage, de teinture, de tissage, d'apprêtage. Dans l'imprimerie, ateliers de séchage, de pliage, de glaçage, de brochage, de reliure. Dans l'horlogerie, l'ouvrier qui fait les ressorts ne fait pas la montre, ou bien, ce sont des corps d'état différents employés dans le même atelier. Il y a dans les imprimeries un compositeur qui assemble les lettres, un autre qui fait la mise en pages, un autre qui corrige les fautes, un pressier qui tire les épreuves, un mécanicien qui dirige la presse. Il y a dans un grand atelier de tissage, les dévideuses, les ourdisseuses, les tordeuses, les remetteuses, les metteurs en carte,

les liseurs, les tisseurs, quelquefois des apprêteurs, des épinceteuses. Des divisions presque aussi nombreuses se retrouvent, même en dehors des ateliers de grande fabrication, dans les professions qui touchent de près à l'économie domestique. L'ancien tailleur, qui levait l'étoffe, prenait la mesure, coupait et cousait l'habit, et au besoin le dégraissait et le réparait, a fait place à un négociant qui vend du drap et a sous ses ordres des essayeurs, des coupeurs, des assembleurs, des décatisseurs, des tailleurs. La cordonnerie va aussi en se spécialisant. La chaussure grossière et la chaussure de luxe, les bottes, les souliers, les bottines, le vernis, le cuir, le maroquin, le drap, le velours font autant de spécialités; les cambreurs forment depuis longtemps un corps d'état séparé. Tout récemment se sont formés des ateliers où l'on coupe seulement la chaussure: les parties du soulier ainsi préparées sont cousues ou clouées ailleurs. On a souvent parlé de la fabrication des clous et de celle des épingles. Les exemples pourraient être multipliés à l'infini.

Mais le grand agent de division et de séparation, c'est un autre produit de l'analyse, c'est la machine. Les machines, en général, ne font subir à la matière qu'une seule transformation; le même objet passe de machine en machine jusqu'à ce qu'il ait la forme voulue : c'est l'analyse du travail sous la forme la plus saisissante et la plus complète. Quand une machine prend un morceau de fer et le rend

tout façonné et propre à l'usage, c'est qu'elle contient plusieurs organes, et qu'elle est à elle seule plusieurs machines dont l'œil le moins exercé peut apercevoir la différence. Prenons pour exemple l'opération la plus vulgaire, celle de filer une quenouille. La première servante venue prendra de l'étoupe, une quenouille, un fuseau, et en quelques heures vous rendra un peloton. Voici l'analyse minutieuse que les machines font de ce travail: Apparaît d'abord *le loup*, qui épluche et bat l'étoupe; puis la machine à carder qui l'étend en un long ruban sans consistance, puis le rota-frotteur qui l'étire en le frottant, et le banc à broches qui l'étire en le tordant. Ces fils légers sont réunis et serrés ensemble par le laminoir. Enfin le fil unique que le laminoir laisse échapper est étiré et tordu de nouveau par la mull-jenny. Six machines, six opérations diverses, six espèces de travailleurs par conséquent, pour faire un simple peloton de fil. Entrons maintenant dans une fabrique de drap. Nous trouvons d'abord l'atelier du dévidage, puis celui de l'ourdissage; on monte la chaîne sur le cylindre ensouple du métier à tisser; s'il s'agit d'une nouveauté, on dispose les cartons pour le métier Jacquard; enfin la machine s'empare de la navette et en très-peu de temps livre le tissu. Ce n'est encore qu'une sorte de flanelle épaisse, qu'il faut soumettre à une machine qui la foule, puis à une machine qui l'étire, puis à une machine qui la tond, puis à une

machine qui la brosse. Chaque ouvrier de fer poursuit impassiblement sa tâche, livrant à la machine voisine des milliers de produits similaires, qui échappent aux cylindres de l'une pour passer sous les marteaux, sous les ciseaux et sous les brosses de l'autre, jusqu'à ce qu'enfin le dernier monstre vomisse d'énormes pièces d'étoffe épaisse, solide, moelleuse, encore chaude et fumante de ces terribles étreintes. Les machines, pour un œil peu exercé, semblent une complication. Ce mouvement continuel, ce bruit assourdissant, ces engins de fer, ces roues, ces cylindres, ces marteaux qui broient, pétrissent, allongent, torturent la matière première, tout cet ensemble si différent de nos sensations ordinaires, donne d'abord l'idée de quelque chose de mystérieux et de terrible. Mais quand on a suivi la laine à travers toutes ses transformations, quand on s'est rendu compte de chacune des opérations de la machine et de leur ensemble, quand on a constaté l'exacte proportion de la force dépensée et de l'effet produit, quand on s'est convaincu que toutes les parties dont se compose cet ouvrier de fer sont précisément ce qu'elles doivent être, occupent précisément la place qu'elles doivent occuper pour que le fonctionnement de la machine soit facile et son rendement fructueux, on se sent au contraire convaincu qu'on a devant soi l'organe simple d'une fonction simple. D'ailleurs, en matière d'industrie, simplifier n'est pas autre chose que produire le même effet

avec moins de temps et d'argent. Le principe de la moindre action, qui est un des axiomes de la métaphysique, est le grand principe de l'industrie moderne. Analyser pour simplifier, tout est là. Les machines elles-mêmes et la fabrication des machines se simplifient à vue d'œil. On fait à présent des machines pour faire à meilleur marché, en moins de temps et avec plus de précision, d'autres machines. Les créations se succèdent si rapidement qu'après trente ans d'installation, une manufacture est arriérée et distancée, si elle ne renouvelle pas son outillage. L'observateur le moins expert se sent dépaysé dès qu'il met le pied dans ces maisons routinières qui ont conservé les pesants engins et les attirails compliqués du début. Rien qu'en matière de navigation, nous avons vu la vapeur remplacer la toile, et l'hélice remplacer les roues, deux révolutions qui ont deux fois tout bouleversé sur les mers en un quart de siècle. Des transformations analogues attendent les chemins de fer; on les simplifiera dans les deux sens, en diminuant leur dépense, en augmentant leur vitesse.

Il est bien aisé de montrer que la division du travail est le résultat direct de l'esprit d'examen; il ne l'est pas autant de déterminer jusqu'à quel point cette transformation est favorable. Un premier fait qu'il importe de bien établir pour que l'esprit ne s'égare pas, c'est qu'elle est définitive. La conquête de la vapeur, dont on a dit si justement

qu'elle était l'équivalent de la conquête des animaux, ne permettra jamais de diminuer la division du travail. Les bons résultats sont d'ailleurs évidents et immenses. Nous montrerons tout à l'heure qu'après tant d'analyse il serait urgent de faire un peu plus de synthèse ; mais un plus grand nombre de bras trouvant du travail, un travail supérieur, une fatigue moindre, et la même somme de travail donnant cinq cents fois plus de produits, les produits manufacturés abaissés de prix dans une proportion équivalente, et répandus à profusion dans les masses, par suite, le niveau du nécessaire élevé, et comprenant désormais une foule d'objets autrefois classés dans le superflu, ce sont des résultats incontestables de l'introduction des machines et de la division du travail.

La spécialisation des ouvriers agit pour l'accélération et l'amélioration du travail dans le même sens que les machines. Disons mieux, et avouons tout ; elle transforme les hommes en machines. Elle concentre leur habileté et leur force sur un seul point, en les dispensant de penser à autre chose et de s'exercer à d'autres fonctions. Toute la force de la volonté et toute l'énergie du corps se portent sur cette fonction unique, qui bientôt, grâce à l'habitude, s'accomplit avec une puissance, une célérité, une précision, une infaillibilité vraiment inouïes. Le propre de l'habitude est de transformer à la longue une action voulue en action instinctive, et même en

action mécanique. C'est par l'habitude que la volonté produit le summum de son résultat; car, dans les fonctions ordinaires de la vie, la volonté, même la plus énergique, ne produit qu'une succession d'actes isolés, tandis qu'une fois transformée en habitude, elle produit une loi; c'est-à-dire qu'elle fonctionne à la manière des lois naturelles, sans effort, sans résistance, sans erreur. Là est le sens de cette parole profonde d'Aristote, que l'habitude est une seconde nature. On ne fait qu'exprimer la même chose en disant que, dans l'industrie, l'homme devient une machine par la spécialisation.

Ce n'est pas assez de dire que cette analyse de la besogne, c'est-à-dire cette appropriation d'un ouvrier spécial à chaque partie de la besogne, centuple la puissance de production. Prenons un exemple grossier, la fabrication des clous. Combien un habile ouvrier, habitué à manier le marteau et faisant ordinairement des ouvrages délicats et difficiles de serrurerie, fera-t-il de clous en une journée? Deux cents. Combien un cloutier de profession en fera-t-il dans une heure? Deux mille. Quel est l'ouvrage le plus difficile, donner une tête grossière et une pointe à une tige de fer, ou sculpter avec le marteau les méandres d'une clef et d'une serrure? Mais l'habile serrurier est un artiste; le cloutier n'est pas même un ouvrier; c'est une mécanique. Voilà l'habitude.

La quasi-infaillibilité de l'œil et de la main n'est

pas, tant s'en faut, le seul avantage de la spécialité. Quand l'intervention de l'intelligence est utile, on la rend plus complète en la restreignant à un objet et en l'y accoutumant; c'est la même loi dans un autre monde. Une plus parfaite appropriation de l'intelligence à une fonction peut avoir pour résultat un meilleur ouvrier, un meilleur contre-maître, un meilleur directeur de fabrique; il y a bénéfice à tous les degrés. Non-seulement la simplification du produit par la division a pour résultat une fabrication plus prompte et plus parfaite; mais il en résulte une simplification du commerce qui contribue directement à l'augmentation et au perfectionnement des produits. Dans le siècle dernier, le même industriel fabriquait l'étoffe et l'apprêtait. Quelle que fût l'étendue de la fabrication, l'atelier d'apprêtage était peu de chose. Il ne pouvait ni bien l'outiller, ni former de bons ouvriers, ni en avoir en nombre suffisant. Les chômages étaient fréquents, les pertes considérables. Cet appendice d'ailleurs augmentait les frais d'installation générale et le capital mort en cas de crise. Aujourd'hui le même apprêteur est alimenté par cinquante fabriques. Il n'a d'autre souci que d'améliorer ses procédés d'apprêtage, et par conséquent il a trois fois plus de chances d'y réussir. Travaillant beaucoup, il acquiert une expérience considérable. Les frais répartis sur un grand nombre de produits permettent l'amélioration des ateliers et des machines. Il peut former des appren-

tis, avoir de bons ouvriers, les traiter convenablement. Il ne subit d'autres crises que les crises générales de l'industrie des tissus. Aussi les progrès en fabrication et en bon marché sont-ils considérables; et ils sont dus à la spécialité, c'est-à-dire à l'analyse.

Nous avons toujours un moyen facile de comparer le passé au présent, c'est de quitter pour un moment les grandes villes et d'entrer dans un village. Il y a tel trajet de vingt lieues qui équivaut à un recul d'un siècle. Supposons que nous voulions bâtir une maison dans un village de Bretagne à quinze ou vingt lieues du chef-lieu du département, et le chef-lieu du département n'est déjà pas une trop grande ville. La première chose qui nous manque, c'est un architecte; le maître maçon nous en servira. Si nous étions à Paris, nous ferions venir un entrepreneur de charpentes, qui en trois jours nous élèverait en échafaudage muni de planchers et de crics, et la besogne des maçons serait abrégée de moitié. Il n'y faut pas penser; les maçons se feront la courte échelle, et transporteront les grosses pierres par les anciens procédés, à force de peine et de dépenses. Quand il faudra employer le bois, le même ouvrier posera les combles, fera les cloisons, les planchers, les escaliers, les rampes, les châssis; ce sont autant de spécialités dans une grande ville. Voilà donc une maison qui sera mal faite, quelle que soit l'aptitude personnelle des ouvriers employés,

et qui ne sera pas achevée en un an. Un entrepreneur parisien l'aurait fait sortir de terre en moins de deux mois avec son armée de spécialistes.

L'esprit d'analyse n'a pas fait partout son œuvre. L'a-t-il faite complétement dans les lieux où il règne? Non certes; il reste encore quelque part, même dans l'industrie, des traces de ce tyran détrôné, le plus vieux et le plus redoutable des tyrans, qu'on appelle la routine. Dieu sait ce qu'il coûte encore à notre agriculture. L'âpre esprit du gain, qui dans l'industrie proprement dite a si énergiquement secondé l'esprit d'examen et d'analyse, n'a pas suffi pour chasser la routine de nos campagnes. Cependant on peut dire que son règne a cessé; l'affaire est faite désormais, il ne s'agit plus que d'aller jusqu'au bout, mais on ne s'arrêtera pas en route. Après avoir lentement, mais définitivement triomphé de la routine dans les écoles, dans les laboratoires et jusque dans les ateliers, l'esprit de Descartes va régénérer notre agriculture. Voilà une conséquence à laquelle l'auteur du *Discours de la Méthode* n'aurait jamais pensé; mais on n'oserait pas en dire autant du chancelier Bacon, son contemporain.

Ce génie de l'analyse, ou ce génie de la spécialité, car c'est tout un, qui produit tant de merveilles et qui a centuplé l'activité humaine, a bien aussi ses inconvénients. Nous venons de voir la supériorité de l'ouvrier moderne sur l'ouvrier arriéré; mais ce

qui fait la supériorité de l'ouvrier fait l'infériorité de l'homme. L'ouvrier qui est obligé de se faire tour à tour rampiste, parqueteur, menuisier, charpentier, fait moins bien et moins vite ce qu'il fait, mais il exerce mieux son intelligence. Ce n'est pas à dire que l'ouvrier de Paris soit, de fait, inférieur à l'ouvrier de village; mais il le serait, sans les ressources intellectuelles que Paris prodigue, même à ceux qui ne les recherchent pas. Il y a là deux lois qui agissent en sens inverse. Plus l'ouvrage est simplifié, mieux il est fait; plus il est compliqué, moins l'ouvrier laisse chômer son esprit. Montons un degré. Le directeur de travail, qui ne sait qu'une tâche limitée, la sait à fond et la conduit bien; mais la même raison qui rend son intelligence pénétrante, la rend étroite. Peut-être vaut-il mieux pour sa tâche qu'il n'en ait qu'une, mais cela vaut moins pour lui. S'il a quelque richesse d'idées au commencement, il est certain qu'il s'appauvrira à la longue et qu'il finira par enfouir son esprit et son cœur dans cet unique point où sa destinée le confine. Que faire? Spécialiser les tâches, mais agrandir les horizons par l'étude. Il faut regarder surtout devant soi; cependant il faut se sentir capable de regarder à côté. Plus on monte, et plus cette nécessité augmente. Elle est évidente quand il s'agit des professions libérales. On peut savoir faire un clou et ne pas savoir faire une serrure; mais est-il possible qu'un médecin sache guérir les yeux et n'entende

rien au traitement des oreilles? On veut bien qu'il ait une spécialité, pourvu qu'il ait fait des études générales. Le corps humain est un organisme très-savant, et très-simple malgré sa complication, car il ne contient pas un organe qui soit absolument indépendant des autres. Ce n'est là qu'une petite raison, une raison de rebut, pour que le médecin spécialiste ne soit pas étranger aux autres branches de la science. Le vrai motif, c'est qu'un médecin doit avoir l'esprit étendu et par conséquent cultivé. Il faut même se défier de celui qui a bien étudié la médecine s'il n'a étudié qu'elle. Il ressemble à ces hommes des siècles passés qui, n'ayant pas de moyens de locomotion, passaient leur vie autour de leur clocher, en conservant fidèlement les préjugés de leurs pères. Il ne connaît rien en dehors de son monde médical; et comme tout s'enchaîne et se correspond dans les diverses parties du monde et dans les diverses parties de la science, il trébuche à chaque pas qu'il fait, faute de savoir ce qui se passe chez son voisin. De même pour le droit. Nous ne manquons pas de praticiens qui voudraient fermer l'école et réduire tout le noviciat à un stage dans une étude d'avoué. Ils condamnent le droit romain, bien entendu; et pourtant est-on jurisconsulte si l'on ne connaît et le droit romain, et l'histoire romaine, et l'histoire de France, non pas l'histoire des batailles et de la succession des rois, mais l'histoire du droit coutumier et du droit écrit, l'histoire des mœurs, la

vraie histoire? Quel plus étrange spectacle que celui qu'on peut se donner en ouvrant les livres élémentaires, les livres classiques des diverses sciences qui se divisent le monde? Aucun de ces savants ne sont d'accord. Il n'est pas un métaphysicien qui ne frémisse en lisant la définition de l'espace dans une géométrie, ou celle du mouvement dans un traité de physique. Les moralistes n'ont jamais ouvert un Code, ni un traité d'économie politique. Ces maîtres, qui parlent en maîtres, et qui en ont le droit tant qu'ils restent sur leur domaine, ne rencontrent pas plutôt une proposition appartenant à une autre science qu'ils tombent plus bas que les plus faibles écoliers. Il y a une étude qui est la première de toutes et qui intéresse également plusieurs sciences, c'est celle de l'homme. Les philosophes, les médecins, les jurisconsultes, les littérateurs, l'étudient chacun de leur côté, chacun avec les habitudes et les préjugés de leur coterie, et il y en a bien peu qui se doutent de l'immense profit qu'ils pourraient retirer d'un voyage hors de ses frontières. On peut dire, sauf de bien rares exceptions, que la psychologie des médecins frise de près le ridicule; elle n'est surpassée en absurdité que par la physiologie des psychologues. Cette bizarrerie éclate, plus encore que dans les livres, dans toutes les assemblées d'hommes instruits. Chacun a sa question où il est compétent; pour les autres il se bouche les oreilles; si par malheur il sort de chez lui et veut parler des

affaires du voisin, il déraisonne. Sommes-nous donc faits autrement que nos pères? Non, c'est notre éducation qui nous a ainsi parqués, et du même coup amoindris. Nous avons bien vu qu'il fallait diviser; nous n'avons pas pensé qu'aussitôt après avoir divisé il fallait réunir. Nous n'avons pris de la philosophie que son commencement. Après avoir emprunté à nos écoles le principe d'examen et d'analyse, et en avoir fait pour l'industrie le principe de spécialité qui en est la traduction exacte dans cet ordre de choses, nous avons pris à l'industrie le principe de spécialité et nous l'avons introduit dans nos écoles, où il a des conséquences toutes différentes. C'est tout le contraire qu'il fallait faire. Plus on séparait en bas, plus il fallait, en haut, comparer et réunir. Il fallait mettre la spécialité dans l'apprentissage et la généralité dans l'éducation. La spécialité est à sa place en bas dans les dernières applications de l'activité humaine; mais, à mesure qu'on s'approche des grandes fonctions de l'intelligence, il faut abaisser les barrières, étendre les horizons, faire éclater, faire triompher l'analogie universelle, qui est le dernier mot de la science et de la vie.

CHAPITRE III

LES ŒUVRES DE LA LIBERTÉ

Nous parlions tout à l'heure des écoles professionnelles de jeunes filles qui se fondent à Paris. Il faut raconter leur origine; il n'y en a pas de plus simple. La situation naturelle des femmes, c'est d'être mariées et de gouverner leur maison et leurs enfants. On sait que, la plupart du temps, les mères de famille sont obligées de gagner, en outre, un salaire qui représente au moins leur propre dépense. C'est une tâche bien difficile quand on a un petit enfant dans les bras, un ou deux autres qui s'élèvent, et un pauvre ménage à soigner. L'ancienne industrie des femmes était de filer et de coudre. On ne file plus depuis qu'il y a des filatures, et on pourrait presque dire aussi qu'on ne coud plus depuis qu'il y a des ateliers de confection, des prisons et des couvents. Les

femmes, privées de leur travail par les usines, sont allées demander aux usines de les occuper. Elles y ont trouvé des salaires inespérés, avec une besogne relativement facile; mais il a fallu mettre les plus petits enfants en nourrice, et abandonner les plus grands à eux-mêmes. Cette misère morale est plus grande que la misère qu'on a voulu fuir. Elle s'est étendue comme une lèpre. Depuis que les ouvriers mariés n'ont plus d'intérieur, beaucoup d'ouvriers ont pris le parti de ne plus se marier et de vivre en concubinage. Le sort des femmes s'en est tristement aggravé; elles ont perdu leur dignité et le peu de sécurité qui leur restait. Comment les femmes éclairées et heureuses seraient-elles demeurées insensibles à de tels récits? Comment surtout n'auraient-elles pas compris que la cause des mœurs était tout spécialement celle des femmes, et qu'il leur appartenait de faire au moins une tentative pour ramener l'ouvrière dans sa maison? Il n'y avait qu'un moyen pour cela : c'était d'y ramener le travail, et le travail lucratif. Or, quel est aujourd'hui le travail lucratif? Ce n'est pas le travail de force, car la force humaine n'est plus une valeur depuis que nous avons pris la machine à notre service; et d'ailleurs qu'est-ce que la force d'une femme? On ne paye plus que le talent. Il fallait donc, pour donner plus tard à la femme un travail sédentaire et lucratif, commencer par donner un talent à la jeune fille. De là l'idée des écoles professionnelles.

On pourrait dire quelle est la femme de cœur qui, la première, s'en préoccupa, qui nuit et jour rêva à la nécessité de fonder ces écoles, et qui, sans autre secours qu'un amour puissant et une volonté ferme, réussit à grouper autour d'elle quelques amies, en petit nombre, qui bientôt partagèrent son ardeur et se dévouèrent à son œuvre. On pourrait les nommer toutes, et ce ne serait pas un dénombrement de la longueur de ceux d'Homère ; elles demandent à n'être pas nommées, c'est un mérite et une grâce de plus. Il fallait d'abord de l'argent; elles donnèrent ce qu'elles avaient, et quêtèrent pour avoir le reste. Deux écoles sont aujourd'hui fondées; on travaille à une troisième; et si Dieu, qui bénit les bonnes œuvres, donne vie aux chères fondatrices, chaque quartier de Paris aura son école professionnelle dans quelques années.

Œuvre excellente, exemple meilleur encore, et qui suffirait pour nous apprendre à ne pas désespérer de la liberté. Voici une autre société, qui peu à peu fait son chemin : c'est la double association polytechnique ou philotechnique[1], dont le but est de faire des cours aux adultes. Administrateurs et professeurs donnent leur temps qui, pour beaucoup d'entre eux, est leur seule richesse ; s'il y a quelque menue dépense à faire, ils s'en char-

[1] Association philotechnique pour l'instruction gratuite des ouvriers, rue du Vert-Bois, 17. — Société polytechnique pour l'instruction gratuite des adultes, rue Jean-Lantier, 1.

gent par surcroît. Cours de grammaire, d'histoire, de dessin, de chimie et de mathématiques appliquées; l'association donne, dans chaque centre, l'instruction la plus appropriée aux besoins locaux. Concentrée d'abord à Paris, elle commence à rayonner au dehors; elle a des succursales aux Batignolles, à Sceaux, à Vincennes, à Ivry, à Saint-Denis, à Puteaux, à Corbeil, à Suresnes; elle vient même d'en fonder une à Nice. Il a suffi pour cela d'un membre de l'association, inspecteur de l'Université, qui, envoyé à Nice pour y exercer ses fonctions, y a porté avec lui l'idée féconde et généreuse de l'enseignement gratuit des adultes. Il ne faut que vouloir; répétons-nous toujours cela, c'est le mot de la liberté. Outre ces deux sociétés modèles, qui donnent avec tant de dévouement leur temps et leurs services, plusieurs associations, dont quelques-unes ont déjà atteint un demi-siècle d'existence, se sont fondées tout exprès pour concourir aux progrès de l'instruction du peuple. La *Société pour l'instruction élémentaire*, qui a son siége à Paris [1], doit être citée à la place d'honneur pour sa sollicitude constante et pour les encouragements qu'elle ne cesse de donner aux auteurs et aux instituteurs. Il ne lui manque qu'un peu plus de liberté d'action pour réaliser tout le bien qu'elle brûle de faire. Dijon a une *Société des Instituteurs primaires;*

[1] Quai Malaquais, 3.

Bordeaux, une *Société philomathique;* Nantes et Angers, des *Sociétés pour l'encouragement des écoles mutuelles;* Metz, une *Société d'encouragement pour l'instruction primaire;* Melun, une *Société des Instituteurs, des Institutrices et des Directrices des salles d'asile de Seine-et-Marne;* Lyon en a deux pour sa part, la *Société d'éducation*[1] et la *Société d'instruction primaire du Rhône*[2]. Une Société établie à Paris *pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les Protestants*, rend aussi, dans sa sphère d'action, de très-importants services[3]. Les Sociétés industrielles s'occupent avec un grand zèle de répandre l'instruction. Celle de Mulhouse ne cesse de demander l'instruction obligatoire; elle a, tout récemment, émis un vœu pour la limitation à six heures du travail des enfants; c'est sous son inspiration que se sont fondées les magnifiques écoles que Mulhouse montre avec orgueil; hier encore, elle célébrait, dans une fête populaire, l'installation des trente bibliothèques communales du Haut-Rhin. Elle est moins fière des grands et glorieux services rendus par elle à l'industrie, que des victoires qu'elle a remportées sur l'ignorance. On peut faire le même éloge des Sociétés industrielles de Nantes, d'Amiens et d'Elbeuf. Lille a des cours réguliers pour les mécaniciens et les chauffeurs. Quelquefois on a

[1] Lyon, place Saint-Pierre.
[2] Rue Sainte-Marie-des-Terreaux, 4.
[3] Rue des Bourdonnais, 17.

fondé des cours temporaires pour familiariser le peuple avec une découverte importante; ou c'est un homme de bien qui, sans associés, fait tous les soirs, à qui veut en profiter, une leçon ou une lecture; ailleurs, on a organisé par souscriptions toute une université locale au profit des ouvriers de manufactures, et l'on ne sait ce que l'on doit le plus admirer, du dévouement des maîtres, ou de la bonne volonté des auditeurs, qui se délassent du travail par l'étude. Un jour, un manufacturier du Haut-Rhin, M. Bourcart, se dit qu'on ne facilite pas assez aux ouvriers la voie du bien, qu'on devrait mettre l'instruction à leur portée, et leur donner le choix entre le cabaret et l'étude, entre l'ignorance et la science. Quelques mois après, *comme il suffit de vouloir*, tous les cours étaient prêts, et les ouvriers montraient par leur empressement qu'ils comprennent quel avenir une instruction plus complète peut ouvrir devant eux. C'est un grand bonheur pour une commune quand ceux qui l'administrent ont la volonté comme le pouvoir de bien faire : des municipalités intelligentes fondent des chaires pour répandre dans une population laborieuse les connaissances qui lui sont les plus utiles; l'économie politique a été enseignée à Reims par M. Victor Modeste; M. Frédéric Passy l'a portée, pour ainsi dire avec lui, comme un apôtre, à Montpellier, à Bordeaux, à Nice. Ce ne sont peut-être que des commencements. Au premier souffle de liberté, tout cela va

grandir. Il y a de ces réunions qui feraient battre d'enthousiasme le cœur le plus froid. Les orphéons aussi font des miracles. On va bâtir un palais, à Paris, pour leurs réunions générales. Un palais, soit; nous nous serions contentés d'une tente. Qu'on y mette au moins une bibliothèque populaire, comme annexe. Ce sont les écoles et les bibliothèques qui sont les palais du peuple. Le ministre actuel de l'instruction publique, M. Duruy, appelle l'Université à se transformer en une sorte d'association polytechnique pour faire chaque soir des cours gratuits dans toute la France. Il trouvera là beaucoup de talent et de zèle. « Nous n'avons encore, dit-il, que 4,161 cours d'adultes[1]. » C'est bien peu pour ce nombre immense et toujours croissant des ouvriers des villes. Que faut-il pour généraliser ce grand bienfait? Du zèle. Et encore? Du zèle. Répétons-le toujours : il ne faut que vouloir.

Ce qui importe encore plus que des cours, ce sont des livres. Il a fallu bien des années pour que l'on comprît que le meilleur moyen de remplir les écoles était de propager le goût de la lecture. C'est tout au plus si la lecture, qui est indispensable comme instrument de travail, rend moins de services comme instrument de plaisir. On accomplit quelquefois un très-grand progrès moral, rien qu'en substituant un plaisir à un autre. Si jamais la lec-

[1] *Exposé de la situation de l'Empire,* 1868, p. 69.

ture devient l'amusement favori des ouvriers, il faudra doubler le nombre des écoles. Il s'agit donc d'avoir des livres.

Dans les pays protestants, il y a, sous chaque toit, au moins un livre : c'est la Bible. Tout le monde sait la quantité de bibles qui se donne ou se vend en Angleterre. A Paris, si vous entrez dans un temple pour assister à un mariage, vous verrez toujours la cérémonie se terminer par le don d'une bible. C'est un acte de religion très-bien entendu, et en même temps, à un point de vue profane, c'est une coutume très-utile aux pauvres ménages. Il faut avoir réfléchi sur ces grandes questions de l'éducation pour savoir toute la différence qui sépare ces deux situations : avoir un livre, — un seul, — n'en avoir pas. La présence de ce livre unique ravive les souvenirs de l'école et en perpétue les enseignements. On trouverait chez les catholiques plutôt un paroissien qu'une bible, et le paroissien même, il faut le dire, est une exception. Dans la plupart des églises, les femmes roulent un chapelet entre leurs doigts; les hommes chantent les psaumes de mémoire. Rentrés chez eux, ils n'ont pas même un journal, pas un almanach. Non-seulement ils ne lisent pas de livres, mais ils n'en voient pas. Le signe sensible de la civilisation est absent de leurs chaumières, et nous oublions de les en plaindre, comme si cette misère de l'esprit n'était pas la plus dure conséquence de l'extrême pauvreté.

Nos lois semblent toujours moins préoccupées de la nécessité de multiplier les livres que de la crainte d'en laisser répandre de mauvais. Nous avons contre les mauvais livres la loi du timbre, la loi du colportage, les lois sur la presse, les diverses lois qui régissent les professions de libraire et d'imprimeur. Si le livre traite de politique et a moins de dix feuilles d'impression, il est timbré; donc il coûte cher. S'il se débite dans les gares de chemins de fer ou par des marchands ambulants, il lui faut l'estampille de la commission de colportage et le laissez-passer de l'autorité locale. Petit ou grand, brochure ou volume, il risque toujours d'être saisi, condamné, supprimé. Pour paraître, il faut qu'il soit acheté si l'auteur n'est pas riche, c'est-à-dire il faut qu'il soit jugé bon par un éditeur ; ce suffrage est plus important pour lui que l'admiration du public, car il en a besoin, même pour naître. L'imprimeur, de son côté, est très-difficile à persuader, et il a cent fois raison, car il répond de tout ce qu'il imprime, et pourtant il ne peut pas tout lire. Il est condamné, comme complice, à la même peine que l'auteur, et aussitôt l'administration peut lui retirer son brevet; ce qui revient à dire que l'auteur est condamné à 2,000 fr. d'amende, et l'imprimeur, s'il est riche, à 2,000 fr. d'amende et à une perte qui peut s'élever pour certaines maisons à près de 500,000 fr. Encore l'auteur a-t-il la consolation de souffrir pour ses idées ; mais l'imprimeur est tout uniment vic-

time d'une mauvaise spéculation. Comment pouvons-nous dire, dans de pareilles conditions, que la censure n'existe pas chez nous? Il y a juste autant de censeurs que d'imprimeurs.

La limitation du nombre des libraires vendeurs de livres est conçue dans le même esprit : c'est toujours la crainte du mauvais livre. Il faut qu'il y ait peu de librairies pour rendre la surveillance facile : grande différence avec des pays voisins, où la police ne semble pas trop mal faite, et où l'on trouve toujours, dans les boutiques de mercerie ou dans les simples débits de tabac, un casier pour les livres nouveaux. Nous avons peu de librairies en effet : 4,225 libraires pour toute la France [1]; et il en résulte deux choses : l'une, c'est qu'il y a peu de livres, et l'autre, c'est qu'il y a beaucoup de romans-feuilletons. On ne voit pas, en vérité, ce que peuvent y gagner la morale et la politique.

Il semble au premier abord que restreindre le nombre des vendeurs, ce n'est pas restreindre la quantité de la marchandise ; mais le livre n'est pas une denrée de première nécessité ; il faut qu'il soit

[1] Nombre des libraires en 1860 :

Dans les chefs-lieux de préfecture	1,761
Dans les chefs-lieux de sous-préfecture	1,108
Dans les chefs-lieux de canton	1,393
Dans les communes rurales	166
Total	4,225

L'instruction populaire et le suffrage universel (par M. Louis Hachette). Paris, 1861, page 20.

offert. Un nouveau marchand, s'il est habile, peut se créer une clientèle sans rien ôter à la clientèle de son voisin, et l'on peut dire qu'un libraire qui s'enrichit dans ces conditions, si d'ailleurs il ne vend pas de mauvais livres, rend au pays un très-grand service. On compte beaucoup de libraires dans les grandes villes; il y en a peu dans les villes de second et de troisième ordre. Combien de chefs-lieux de préfecture n'en ont qu'un seul! Ce libraire, si on peut lui donner ce nom, vend plus de papeteries et de cartonnages que de livres. Il fait la commission sans intelligence, et le client qui lui demande un livre nouveau lui en apprend en même temps le titre. C'est bien pire encore dans les chefs-lieux d'arrondissement ou de canton. Là il n'y a ni livres dans les maisons, ni boutiques de livres. Une famille qui a le goût de la lecture est obligée de correspondre directement avec un libraire, de faire de grands frais en correspondances et en messageries. N'est-il pas plus naturel et moins coûteux de s'abonner à un journal? Le journal devient ainsi l'unique ressource de ceux qui veulent lire et qui habitent au fond des campagnes. Tel de nos villages où il ne s'achète pas deux volumes dans l'espace d'une année ferait la fortune d'un libraire en très-peu de temps, si du jour au lendemain le commerce de la librairie devenait libre. Il nous semblerait d'abord très-extraordinaire de voir chez l'épicier ou le mercier quatre ou cinq rayons couverts de livres à

vendre. Cela est pourtant ainsi en Angleterre et en Amérique, et c'est en partie pour ce motif que les Anglais consomment tant de livres, et que nous en produisons si peu.

Il y a au fond de tout cela une question qui est tranchée depuis longtemps pour tous les esprits libéraux, mais qu'on agitera toujours. C'est la question même qu'Aristote pose dans sa *Métaphysique*, quand il demande s'il y a des choses qu'il vaut mieux ignorer que savoir. Il s'agit pour lui de décider si la science de certains objets, ou trop petits ou trop ignobles, n'est pas plutôt une diminution qu'un accroissement de la science. Aristote prend le mauvais parti et se décide pour le dédain. Une autre face du même problème, c'est de savoir si l'augmentation de la richesse intellectuelle totale au sein de l'humanité doit être considérée comme un avantage ou comme un péril. Cela revient à demander si la liberté est bonne ou mauvaise, car liberté, instruction, c'est tout un. La liberté sans lumière, c'est anarchie ; la lumière sans liberté, c'est oppression. Il y a une éducation de l'humanité comme des hommes ; l'espèce humaine doit marcher constamment vers une plus grande instruction et vers une plus grande liberté. Est-elle dans l'enfance à l'heure où nous sommes, et doit-on encore aujourd'hui lui ménager la vérité? Peut-on exercer sur elle, en plein dix-neuvième siècle, d'autre ascendant que celui de la démonstration? A-t-elle besoin

d'une police des esprits, et non-seulement d'une police répressive, mais de cette police préventive dont on ne veut plus nulle part, même dans le monde de la matière? Si la vérité est analogue à la raison, le plus grand service qu'on puisse rendre à la vérité et à la raison, et par conséquent à l'humanité, c'est d'affranchir l'intelligence. Il faut donc faire tout au rebours de ce que fait la loi française, favoriser l'enseignement sous toutes ses formes, et spécialement la production et la vente des livres, au lieu de la gêner, de l'entraver, de la diminuer, dans la pensée honorable peut-être, mais à coup sûr inintelligente, d'épargner à l'humanité la connaissance du mal.

Qu'est-ce que le mal? C'est une certaine chose pour les philosophes; c'est cette même chose et quelque chose de plus pour les théologiens. Les philosophes n'ont jamais été chargés de faire la police des esprits, et même ils sont, par la nature de leurs études, les ennemis de cette police; les théologiens ne la font plus. Qui fait aujourd'hui la police? C'est la politique; et qu'est-ce que le mal pour la politique? C'est ce qui lui nuit. D'où il suit que, quand la politique fait fausse route, ce qui paraît mal à ses yeux, ce qu'elle punit, ce qu'elle proscrit sous le nom de mal, c'est le bien. Il est clair que toute cette réglementation n'est qu'une suite de contre-sens. La justice et la vérité se défendent par elles-mêmes. Quiconque a la vérité pour lui demande à parler et

à discuter; quiconque l'a contre lui demande ou exige qu'on se taise.

On objecte qu'à défaut du commerce libre, qui répandrait à la fois les bons livres et les mauvais, on aura des sociétés philanthropiques, vouées exclusivement à la propagande des bons livres, et qu'elles feront le même bien sans mélange de mal, car c'est toujours là le problème qu'on se pose : *ne cum bonis seminibus spinæ coalescant, vel medicinis venena intermisceantur*[1]. Nous répondons d'abord qu'il faut avoir confiance dans la force de la vérité, et ensuite qu'il ne faut pas comparer, pour leur vertu d'expansion, la philanthropie au commerce. Le commerce est bien autrement puissant, bien autrement actif; il meut bien plus de capitaux, il suscite plus d'écrivains, il crée plus de lecteurs. L'industrie vit par elle-même, tandis qu'il faut que la philanthropie renaisse tous les jours ; si le zèle s'arrête un instant, l'œuvre est perdue. Il ne s'agit pas d'ailleurs, entre l'industrie libre et la philanthropie, de choisir, mais de cumuler. En Angleterre, en Amérique, en Suisse, partout où on prend sérieusement à cœur l'enseignement du peuple, on a tout à la fois la liberté de la librairie et des sociétés de bons livres. Le voisinage du commerce libre donne plus d'énergie et plus de ressources aux sociétés propagatrices ; elle les rend aussi, s'il faut tout dire, plus légitimes; car enfin,

[1] Léon X, *Concil. Later.*, sess. 10.

dans un pays où les livres ne circulent pas librement, les sociétés propagatrices agissent sous la surveillance de la police; elles font leurs choix dans les livres autorisés; les livres n'arrivent au public qu'après un double triage, celui que fait la police, celui que fait la société elle-même. Pour qu'une société des bons livres produise tout le bien qu'elle est appelée à produire, il faut d'abord qu'elle soit libre elle-même, et ensuite qu'elle ait à côté d'elle la liberté.

Ces sociétés sont nombreuses et puissantes chez nos voisins; mais disons-le sur-le-champ, c'est presque toujours le zèle religieux qui les suscite. Il suffit de rappeler le nom des principales : *the pure Literature Society*, *the Christian Knowledge*, *the religious Tract Society*. De même à Genève, nous trouvons la *Bibliothèque d'édification*, *l'Union chrétienne des jeunes gens*. C'est tout simple : l'ardeur de la propagande est une conséquence, ou pour mieux dire, une forme de l'esprit religieux. D'ailleurs l'association est facile entre personnes unies par un même dogme. Il en est tout autrement dans le monde de la libre pensée.

Est-ce à cette cause qu'il faut attribuer notre infériorité évidente dans l'œuvre de la propagation des livres? Il est certain que la foi est moins vivace en France, sinon dans le peuple des campagnes, qui est la matière et non l'agent de la propagande, au moins dans la partie éclairée de la population. Au

reste, même chez nous, presque tout ce qui a été fait a été inspiré par la foi religieuse.

Ainsi les catholiques ont à Paris la *Société pour l'amélioration et l'encouragement des publications populaires*, qui publie depuis quelques années un bulletin. L'œuvre de Saint-François de Salles, fondée vers 1852, les œuvres plus récentes de Saint-Michel et de Sainte-Anne, sans avoir pour unique but la propagation des livres, en répandent un grand nombre à très-bas prix. Beaucoup de bibliothèques paroissiales ont été formées en province, comme l'attestent l'existence d'une *Revue des Bibliothèques paroissiales du diocèse d'Avignon* et l'œuvre des *Bibliothèques cantonales du diocèse de Nancy*. Ajoutons à cela des publications périodiques, telles que *la Semaine des Familles*, *l'Abeille historique et littéraire*, *l'Ouvrier*, *le Messager de la Semaine*. La Société de Saint-Vincent de Paul tire à 125,000 exemplaires ses *Petites Lectures illustrées*, qui paraissent tous les mois et coûtent 40 centimes par an.

Les protestants, de leur côté, font de très-louables efforts. *Le Lecteur, organe des Bibliothèques populaires*, paraît tous les deux mois. Il est imprimé à Montbéliard. Un pareil recueil ne doit pas échouer, il ne doit pas végéter; en un moment où la passion de s'instruire se réveille de toutes parts, l'œuvre des bibliothèques devient une des plus considérables parmi celles que la liberté doit encourager. et le

premier journal qui s'est dévoué à cette œuvre doit croître et prospérer avec elle. La *Société des Traités religieux*, de Paris, répand chaque année un million et demi de petits traités. MM. Courtois, banquiers à Toulouse, y ont fondé, il y a une vingtaine d'années, une *Société des livres religieux* qui, dans l'exercice 1861, a dépensé 91,000 fr., publié 88,113 exemplaires d'ouvrages divers, et fondé 81 bibliothèques. Il convient d'ajouter que ces ouvrages, publiés par les protestants et les catholiques, sont le plus souvent de très-minces brochures, et qu'il en tombe un très-grand nombre dans les mêmes mains.

Il ne s'était, pour ainsi dire, rien fait jusqu'à ces dernières années en dehors des associations religieuses. Nous avions plusieurs journaux ou revues bibliographiques, œuvres spéciales d'une congrégation protestante ou catholique. Aucune publication n'avait pour but unique l'instruction elle-même. Le *Moniteur des bons livres*, que M. Chaix vient de créer, n'est destiné, comme son titre l'indique, qu'à la propagation des bons livres. Mais il faut s'arrêter dans ces nomenclatures. Nous voudrions tout mentionner avec un soin pieux, jusqu'à de simples prospectus. Le plus humble effort nous est cher. Montbéliard a une société spéciale pour la propagation des livres; il y en a aussi à Strasbourg, Mulhouse, Colmar et Lyon. Une société s'était fondée en 1850 sous le titre d'*Association universelle pour la fondation des*

Bibliothèques communales. Le ministre de l'intérieur l'avait recommandée aux préfets dans une lettre insérée au *Moniteur* du 31 mai. Elle a avorté. La *Société pour l'Instruction élémentaire*, fondée en 1815 sous l'inspiration de Carnot, et qui a eu longtemps à sa tête M. de Lasteyrie, a suscité de bons livres par ses encouragements, mais elle ne se charge pas de les répandre elle-même. C'est seulement depuis quatre ans qu'on peut constater un véritable mouvement en faveur des bibliothèques populaires. Trois faits principaux le caractérisent : une circulaire de M. Rouland, ministre de l'instruction publique, en date du 26 juin 1860 ; l'autorisation accordée à la *Société Franklin* par le ministre de l'intérieur le 19 septembre 1862, et enfin la fondation de bibliothèques populaires dans plusieurs des arrondissements de Paris.

Disons sur-le-champ que nous sommes de l'avis des sociétés catholiques et des sociétés protestantes, de l'avis de la circulaire de M. Rouland, de l'avis de la *Société Franklin*, et surtout de l'avis des fondateurs de bibliothèques populaires. Nous trouvons que tout le monde a raison, que tout le monde fait du bien ; nous voudrions obtenir la liberté du commerce de la librairie, pour ajouter cette grande force à toutes les forces déjà existantes. Pour un besoin si pressant, pour un intérêt si sacré, ce n'est pas trop de tous les dévouements et de toutes les ressources. Il y a pourtant dans tout cela des diffé-

rences de degrés, et même des différences de principes, puisqu'il y a la propagande religieuse, la propagande par l'État et la propagande par l'action individuelle. Il faut dire pourquoi et dans quelles conditions nous acceptons les deux premières, pourquoi nous leur préférons l'action libre, individuelle, laïque, et quelle règle nous lui proposons pour assurer son succès au point de vue matériel et au point de vue moral.

D'abord pour la propagande religieuse, ce qu'il importe de déclarer avant tout, c'est qu'elle est de droit. Ceux qui s'en plaignent, ceux surtout qui se réjouissent des rigueurs exercées contre elle par certains gouvernements, n'entendent rien à la liberté. On peut répondre à la propagande de ses adversaires, on ne doit pas l'étouffer, ni souhaiter qu'on l'étouffe. Les catholiques et les protestants ont incontestablement le droit de professer leur culte, et par conséquent de le propager. La liberté, sans la propagande, n'est que la permission d'aller et de venir dans l'intérieur d'une prison. Ce droit, quoiqu'il soit réclamé pour des communions religieuses, est un droit philosophique. La raison et la loi sont d'accord pour le leur assurer. Il est impossible de les troubler dans l'exercice de ce droit à quelque degré que ce soit, sans attenter à la liberté de tous, car on ne peut violer la liberté de personne sans violer la liberté de tous. Jamais le droit ne peut être exceptionnel, sans cesser d'être le droit pour

devenir un privilége, c'est-à-dire le contraire du droit. Quiconque est libéral doit donc réclamer pour les catholiques la liberté d'être catholiques, et par conséquent la liberté de répandre le catholicisme. Il n'y a rien de plus évident.

Mais ce droit, que tout esprit libéral accorde de toute nécessité aux communions religieuses, doit-on regretter qu'elles en fassent usage? Pourquoi le regretter, si nous sommes libéraux? Le caractère propre du vrai libéralisme, c'est de compter sur la force de la vérité. C'est le fait des oppresseurs, de protéger la vérité par la contrainte, et celui des libéraux, d'en appeler toujours à la persuasion et à la démonstration. Nous devons croire, et nous croyons en effet que, pourvu que tout le monde combatte à armes égales, la victoire restera à la bonne cause, qui est la nôtre. Il ne s'agit donc pas pour nous de permettre que nos adversaires soient libres, mais d'aimer la liberté en eux. On objecte qu'ils sont intolérants : que nous importe? S'ils ne font que prêcher l'intolérance, c'est une doctrine, et une doctrine certainement fausse ; nous la réfuterons. S'ils obtiennent au profit de l'intolérance l'appui du bras séculier, c'est autre chose alors, car il ne s'agira plus d'opposer une doctrine à une autre, mais de lutter contre la force. Il nous faut à tout prix la liberté de penser et de parler, mais il nous la faut aussi pour nos ennemis. On nous dit qu'ils ne nous rendront pas la pareille ; nous le croyons bien, et

c'est pour cela que nous sommes les meilleurs et les plus forts!

En fait, si nous étudions les catalogues des sociétés religieuses, les livres qu'elles répandent peuvent se diviser en trois classes : les livres de polémique, les livres de dogme et les livres de morale. Les livres de polémique ne sont pas nombreux ; ils ne sont que l'exercice du droit le plus naturel, quand ils ne contiennent pas d'injures pour l'adversaire qu'ils combattent ; et quand ils en contiennent, à qui nuisent-ils? Nous ne sommes plus aux temps où protestants et catholiques entreprenaient des croisades les uns contre les autres dans les rues d'une même ville. Aujourd'hui tout le monde se fait honneur d'être modéré ; on feint de l'être quand on ne l'est pas ; la vérité est qu'on l'est un peu trop, car le principe de la tolérance au dix-neuvième siècle est moins encore l'amour de la liberté qu'un fonds regrettable d'indifférence. Les livres de dogme sont plus nombreux que les livres de polémique ; ils ont pour effet, ou du moins pour but, de raffermir les fidèles dans leur foi. On peut ranger parmi eux une multitude de petites brochures consacrées à des récits de miracles ou à des spiritualités qui offensent le bon sens et ne sont pas toujours sans inconvénients pour la morale. Ces publications alimentent la polémique des incrédules contre les religions positives ; elles sont désavouées et regrettées par tous les esprits éclairés ; elles ne

font guère de mal qu'à la cause qu'elles prétendent servir. Restent les ouvrages de morale, et ils forment plus de la moitié des publications religieuses. Beaucoup de livres de piété sont évidemment des traités de morale sous une forme particulière. Cette statistique sommaire suffit pour montrer la vanité de certaines alarmes. La propagande religieuse tourne à la propagande de la morale humaine ; elle répand le goût et l'habitude de la lecture ; elle doit être en somme acceptée comme un bienfait, même par les incrédules. Il faut être bien aveuglé par les préjugés pour se plaindre de la quantité des publications religieuses, quand on est partisan de la liberté de l'imprimerie et de la librairie. Pourquoi donc aimez-vous la liberté, si vous la croyez si terrible? Et comment l'aimez-vous, si vous la croyez compatible avec des exclusions? Les protestants, qui donnent une bible à chaque couple dont ils bénissent l'union, ne rendent pas seulement service au protestantisme, mais à l'humanité. Pourquoi les communions chrétiennes n'ont-elles pas la pensée de faire imprimer à des millions d'exemplaires le *Sermon sur la montagne* en forme de tableau illustré, et de le répandre dans toutes les chaumières, à la place de ces grossières images dont le seul tort n'est pas toujours d'offenser le bon goût? Avec quelle ardeur les libres penseurs n'apporteraient-ils pas leur obole pour concourir à cette œuvre bénie !

Nous dirons un mot de la propagande des livres

par l'État. Elle nous plaît moins. Nous ne voulons pourtant pas la repousser, pourvu qu'elle coexiste avec la liberté et l'action individuelle. La liberté est un remède à tout. Il y a cette première différence entre l'action de l'État et celle d'une communion religieuse, que la communion religieuse défend un dogme et l'État une politique. La religion, quoi qu'elle fasse, parle toujours aux hommes de Dieu et du devoir; la politique, même la plus pure, parle toujours à leurs passions. On dira que l'État se mettra au-dessus des questions de partis, qu'il dédaignera les controverses. Cette réponse n'est pas sérieuse. L'État ne parle pas lui-même; ceux qui gouvernent parlent pour lui et confondent dans leurs écrits leurs intérêts avec les siens. Prenez garde que des petits livres publiés par l'État, quel que soit d'ailleurs le gouvernement, ne seront jamais qu'une forme nouvelle de la presse officielle. Cette action sera terrible pour la liberté s'il n'y a pas de presse libre, et terrible pour l'État s'il y en a une. On peut d'ailleurs signaler cette différence entre la presse religieuse et la presse officielle dans un pays sans religion d'État, que les diverses religions se font contre-poids, tandis que l'Etat est seul et transforme aisément toute contradiction en délit politique. L'intervention directe du gouvernement dans la création et la vente des livres est donc pleine de périls. Si même il ne fait que choisir dans les catalogues des libraires, il est à craindre qu'il n'em-

ploie la fortune publique à récompenser des dévouements politiques et à porter l'inégalité et le trouble dans la première et la plus importante de toutes les industries. Ce qu'il fait en petit avec les annonces judiciaires, il le ferait en grand avec les achats de livres, ou même avec une simple désignation officieuse. En un mot, si c'est le gouvernement qui fait les bibliothèques populaires, elles seront plutôt un moyen de gouvernement qu'un moyen de civilisation. Cependant nous ne les repousserons pas, nous ne les dédaignerons pas; nous les accueillerons même comme un service, tant est grande notre foi dans la puissance de la liberté en matière de presse, pourvu qu'à côté des bibliothèques gouvernementales et des bibliothèques religieuses, il nous soit permis de placer à notre tour des bibliothèques libres.

C'est dans cette intention qu'a été fondée à Paris la Société Franklin, qui a pour président M. Boussingault, membre de l'Académie des sciences, et pour secrétaire général M. Charles Robert. Cette société a été autorisée le 19 septembre 1862 par le ministre de l'intérieur. Voici l'art. 2 de ses statuts : « La société a pour objet de proposer l'établissement de bibliothèques municipales dans les localités qui en manquent, d'aider de ses conseils celles qui s'organisent, de leur communiquer le catalogue des livres qui méritent d'être recommandés, de les encourager par des dons en livres ou en ar-

gent, de se charger pour elles de leurs acquisitions, le tout sans frais et sans aucune responsabilité à sa charge. Elle ne s'immisce jamais dans les détails d'intérieur de ces bibliothèques, à moins d'y être invitée par elles. »

Ce peu de mots expliquent parfaitement le but, le rôle et l'importance de la Société Franklin. Elle existe depuis peu de temps, et n'a encore qu'un nombre restreint d'associés. Cependant les auteurs et les éditeurs commencent à prendre l'habitude de lui envoyer des livres; elle a déjà pu elle-même contribuer par des dons de quelque importance à la fondation de plusieurs bibliothèques. La cotisation annuelle, qui était de 12 fr., a été abaissée à 5 fr., dans l'espérance, déjà réalisée en partie, d'augmenter considérablement le nombre des adhérents. C'est une bonne mesure, qui remplira la caisse de la société et lui apportera ce dont elle n'a pas moins besoin, de nombreux et actifs collaborateurs. La plupart des maisons importantes de librairie se sont empressées, sur la demande de la société, d'accorder des remises de prix considérables aux bibliothèques qu'elle fonde et qu'elle patronne. Peut-être pourrait-elle rendre aussi de très-grands services en obtenant pour ses correspondants la faculté de payer à longue échéance, ou de payer par annuités. Elle avait, dès les premiers temps de sa fondation, pour donner signe de vie, publié un catalogue de livres inoffensifs, qui n'étaient pas tous

de bons livres. Elle a composé, depuis, un catalogue beaucoup moins étendu, mais mieux composé, et qui peut être consulté avec fruit par les fondateurs de bibliothèques. C'est prendre, on doit l'avouer, une grande responsabilité ; mais les membres de la société ne s'épargnent pas eux-mêmes. Ils ont la conscience de la grandeur de leur œuvre, et ils y apportent un dévouement sans bornes. Ils ne peuvent choisir que dans ce qu'on leur offre, et la librairie française n'est pas très-riche pour le moment en livres dignes de devenir populaires : elle le sera peut-être un jour, sous l'impulsion de la Société Franklin. Il est d'ailleurs très-difficile de donner de loin des conseils pour le choix des livres. Une commune est agricole ou industrielle, éclairée ou attardée, catholique ou protestante. Le goût de la lecture y est déjà répandu, ou bien il y a tout à créer, les lecteurs aussi bien que la bibliothèque. Tantôt il faut fournir des aliments à des esprits déjà avides de science, tantôt il faut révéler à des esprits naturellement paresseux une nouvelle source de plaisirs. Dans une telle diversité d'aptitudes et de besoins, il est assez difficile d'établir quelques formules générales. Il y a pourtant deux ou trois principes dont il est urgent de ne jamais s'écarter.

Le premier de tous assurément, c'est que la bibliothèque doit être absolument irréprochable au point de vue des mœurs. Tout le monde en tombera d'accord ; mais la morale est une reine très-vantée,

très-respectée et très-mal obéie. En voici une preuve singulière. Le théâtre, chez nous, est soumis à la censure. Évidemment on a composé la commission de censure des hommes les plus intelligents, les plus probes, les plus versés dans la connaissance du cœur humain et dans l'étude de la philosophie morale. Nous ne craindrions pas pour notre part la suppression de la censure, nous serions même les premiers à la provoquer; mais du moment qu'elle existe, elle constitue un ministère de l'ordre le plus élevé. Un de ses effets est de rendre l'administration responsable de la moralité de tous les vaudevilles et de tous les mélodrames. Cependant que voyons-nous chaque soir? Pourvu qu'à la fin de l'histoire et pendant qu'on prend son chapeau et son manteau, la vertu soit récompensée et le vice puni, tout est bien, tout est dans la règle; c'est l'avis de la commission et celui du public. Croit-on que le spectateur en soit dupe? Il voit le monde à côté de la comédie; il sait très-bien que la vertu et le succès ne sont pas rivés à la même chaîne. Quelle est cette singulière aberration, d'aller dire à des ouvriers qui se sentent honnêtes et qui se savent pauvres, qu'il suffit d'être honnêtes pour devenir riches, ou malhonnêtes pour finir un beau jour par être ruinés? Dites-leur qu'on est heureux, même dans la pauvreté, avec une bonne conscience; dites-leur qu'il faut remplir le devoir à tout prix, parce qu'il est le devoir et parce que Dieu le veut. Le

devoir est austère ; si vous connaissiez bien les hommes et si vous les estimiez ce qu'ils valent, vous sauriez que cette austérité même est un charme. Quand le peuple est attentif, tout ce qui est grand l'enflamme. Il est généreux, il est fier; il aime le récit des grands sacrifices et le spectacle des grands caractères. Un moraliste se plaint avec raison de l'usage où nous sommes d'avoir un langage enfantin, une science enfantine pour les enfants; il faut leur parler du premier coup la vraie langue, elle n'est pas plus difficile que le jargon des nourrices, et les initier graduellement, mais directement, à la vraie science : elle est plus analogue à la raison, et en définitive plus accessible que les sottes superstitions par lesquelles on la remplace. De même pour le peuple : c'est une étrange fatuité que de s'abaisser pour lui parler. Il a si peu besoin qu'on lui fabrique des mélodrames, que, quand il a le choix, il court à Corneille. Si on lui faisait des lectures le soir, institution qui serait excellente pourvu qu'elle fût libre, le moyen d'avoir du succès serait de choisir Épictète ou Sénèque. Donnez-lui sans hésiter la grande morale, et, autant que possible, donnez-la-lui dans le langage des maîtres, car il ne faut pas séparer ces deux choses, la belle langue et la belle doctrine. Un livre mal écrit n'est pas assez honnête pour le peuple. S'il faut à toute force des spectateurs pour les mélodrames, envoyons-leur nos bacheliers déclassés, notre jeunesse dorée ; mais pour ce grand

enfant qu'on appelle le peuple, Corneille, Molière, Racine, Shakespeare, Schiller, ne sont pas trop beaux. C'est presque la même faute, c'est presqu'un attentat contre la morale, que de faire à son usage des ustensiles sans grâce, des gravures ou obscènes ou ridicules. En coûterait-il plus de copier l'antique? Est-ce que la tâche de dessiner un tableau de Raphaël et de le tirer à des milliers d'exemplaires pour que le peuple puisse l'avoir à vil prix serait au-dessous de nos premiers artistes? Pourquoi ne chante-t-on pas dans nos rues des airs de Gluck et de Mozart, au lieu de ces refrains ignobles dont nous sommes poursuivis, et qui sont une honte, non pour le peuple, mais pour ceux qui se chargent de l'amuser et qui ne savent l'amuser qu'en le dépravant? Comment s'étonner des erreurs de nos romanciers et de nos écrivains dramatiques quand les gouvernements donnent eux-mêmes le signal de la démence? S'ils ont quelque fête publique à commander, ils appellent des saltimbanques, ils élèvent des tréteaux ; bien heureux s'ils n'ont pas comme au moyen âge des fontaines qui versent du vin. Ils ouvrent les théâtres de vaudevilles et de mélodrames, et ils ne sont pas avertis par la foule qui se presse pour entendre *Polyeucte*, *Zampa* ou *Guillaume Tell!*

Nous n'irons pas jusqu'à interdire un livre amusant qui ne serait qu'amusant. Une erreur, à notre avis, des sociétés religieuses, c'est de publier exclusivement des livres sérieux. Elles ont raison, si leur

but est d'édifier les fidèles ou de recruter des prosélytes; mais ce n'est pas par de pareils moyens qu'on accoutumera la foule à regarder la lecture comme un délassement. Douze heures de travail manuel ne sont pas une bonne préparation au travail de l'esprit. Pour quelques hommes intelligents, passionnés, qui préfèrent à tous les plaisirs le bonheur de penser, et qui veulent toujours tirer profit de leurs lectures, combien trouve-t-on d'ouvriers qui ne demandent aux livres qu'un repos et un plaisir, et qui cherchent à échapper par la rêverie aux tristes réalités de l'existence! Les bibliothèques, il n'est pas permis de l'oublier, ont à vaincre deux ennemis redoutables : l'ignorance et le cabaret. Avec une pareille bataille à livrer, elles ne se feront jamais assez attrayantes. Tout ce que nous leur demandons, c'est de ne sacrifier ni à la morale facile ni au mauvais goût. Jamais nous n'admettrons que le vice soit plus aimable que la vertu, ou le laid plus séduisant que le beau. Il y a de certaines délicatesses et de certains raffinements qui ne vont qu'aux esprits éclairés; mais cela n'est vrai, dans l'art et dans la vie, que des vertus et des beautés de convention. Tout ce qui est grand, tout ce qui est éternel s'impose de plein droit à l'admiration des foules et à l'assentiment de la postérité. On a dit que *tout le monde* avait plus d'esprit que Voltaire; le mot a fait fortune sans être juste. La foule n'a pas d'esprit; elle a du bon sens et du sentiment, et

même elle en a plus que personne. Quelque grand qu'il soit, aucun homme n'est aussi grand que l'humanité.

Il est une sorte d'ouvrages qui pourraient être écrits spécialement pour les bibliothèques populaires. Ce sont les livres techniques destinés à propager les découvertes scientifiques et les meilleurs procédés industriels. D'une part, les progrès incessants de l'industrie; de l'autre, l'avénement d'un très-grand nombre d'ouvriers à la vie intellectuelle, rendent les ouvrages anciens tout à fait insuffisants. Le temps n'est pas éloigné où chaque ouvrier voudra savoir quel est l'inventeur du métier sur lequel il travaille, de quels organes ce métier se compose, à quel engin il a succédé, de quels perfectionnements il est susceptible. Du métier, la curiosité glissera jusqu'au moteur qui lui donne la vie, et on voudra se faire expliquer la composition de la machine et la nature de la force motrice. D'autres esprits seront attirés par les problèmes économiques et sociaux, et voudront savoir quelle est la part du capital, celle de la science et celle de la main-d'œuvre dans la fabrication d'un produit. N'est-ce pas pour un ouvrier à la fois un vif plaisir et un grand sujet d'émulation, que d'apprendre ce qu'était Richard Arkwright avant d'être baronnet et millionnaire? Si jamais tous les hommes qui, comme lui, ont créé une industrie en créant un instrument sont mis à la place qu'ils méritent dans l'admiration de

l'humanité, ce sera déjà un progrès moral que d'avoir remplacé le culte du sabre par celui du génie.

Voici donc en peu de mots les conseils qu'on peut donner aux fondateurs de bibliothèques : Avant tout une morale austère; non pas un semblant de morale, une morale hypocrite, mettant certaines conventions sociales au-dessus du devoir, mais la vraie, la généreuse, l'inflexible morale; et de la morale jusque dans les traités scientifiques, jusque dans les ouvrages frivoles! C'est là le premier et le plus grand précepte ; en second lieu, un choix habilement et sévèrement fait dans les chefs-d'œuvre classiques. Si on a recours aux classiques de l'antiquité ou aux littératures étrangères, que les traductions soient faites avec tout le soin possible et par les meilleurs écrivains. Troisièmement, des livres d'agrément en assez grand nombre pour rendre la bibliothèque très-attrayante, mais des livres irréprochables pour la morale et pour le style : que ces livres, avant de flétrir et de punir le vice, ne commencent jamais par le rendre aimable, car on entendrait les descriptions et on n'entendrait pas les anathèmes; enfin, des livres techniques, écrits en langage usuel, simple, correct, pas trop scientifiques, pour rester clairs et parfaitement accessibles, toujours au courant des dernières découvertes de la science, dignes enfin d'être lus par les ouvriers et consultés par les savants.

Verrons-nous de nos yeux le jour où toutes les espérances des véritables amis du peuple seront réalisées, où chaque commune, chaque fabrique, chaque école sera pourvue d'une bibliothèque populaire, où le livre deviendra le guide, le compagnon, l'ami fidèle de l'ouvrier, où le souvenir de la dernière lecture amusera et soutiendra son esprit pendant le travail manuel, rendra la tâche moins dure, l'ennoblira, l'abrégera? Car tel est le glorieux privilége de l'imagination : elle fait oublier la fatigue et la douleur; elle triomphe même de la durée. Il ne s'agit pas de quelques fades histoires ou de quelque insipide lieu commun de morale. Non, c'est la grande science, c'est la grande littérature qu'il faut enfin porter jusqu'à ces lèvres avides de s'abreuver aux sources véritables de la civilisation et de la liberté. Un cri s'élève de tous les ateliers; il serait à la fois insensé et criminel de n'y pas répondre. Partageons-nous fraternellement la science; aidons-nous de notre mieux, dans notre tâche diverse et notre destinée commune. Nous sommes tous assis à la même table; travaillons de bon accord, puisque tous doivent profiter du travail de chacun.

Quand une personne étrangère à l'industrie entre pour la première fois dans un atelier, il est rare qu'elle éprouve un grand sentiment d'admiration. Quelques ateliers plaisent par leur élégance ; d'autres frappent l'imagination par les grandes masses qu'ils font mouvoir. Ce sont là des sensations éphémères,

telles qu'en pourrait donner un beau spectacle. Il y a au contraire des ateliers qui ne comportent ni trop de régularité ni trop d'élégance, où tout paraît confus au premier abord, où l'on ne voit ni ces puissantes machines, image animée et redoutable de la force, ni ces transformations rapides par lesquelles le génie humain semble triompher de la nature; quelquefois même le produit fabriqué dans ces ateliers est un de ces agents de l'industrie qui, malgré leurs importants services, n'ont pas réussi à vaincre l'indifférence du public, et font obscurément des merveilles. Cependant, si, au lieu de se borner à une visite superficielle, on étudie à fond la matière et les procédés du travail, les outils, les machines, la fonction de chaque ouvrier et de chaque contre-maître, les transformations successives et les divers usages du produit, non-seulement ce qui avait l'apparence du désordre et de la confusion devient un ensemble régulier et merveilleusement approprié à sa fin, mais l'esprit se sent pénétré d'étonnement à la vue de ces grands et féconds résultats si simplement et si infailliblement obtenus. Plus l'atelier est compliqué, plus l'effet est grand, parce que l'unité est toujours d'autant plus belle qu'elle résulte d'un plus grand nombre d'éléments différents, conspirant ensemble à produire un résultat simple.

Voici un atelier d'une espèce particulière, hors de proportion avec tous les autres, plus compliqué

assurément, plus confus en apparence, où les ouvriers de diverses sortes semblent ne pas se connaître, et se contrarient quelquefois dans leurs tendances et leurs efforts ; atelier où règne cependant la plus grande harmonie, la solidarité la plus entière, quand on sait s'élever au-dessus des préjugés et ranger les détails sous les lois qui les résument et les gouvernent. C'est l'atelier dans lequel, depuis le commencement du monde, l'espèce humaine travaille à connaître toutes les choses qui existent, et, après les avoir connues, à les transformer pour les approprier à son usage.

Connaître d'abord ; travailler ensuite. C'est la science qui féconde le travail. On peut poser comme un axiome que les écoles font les ateliers. Il y a entre le travail général et le travail spécial un lien aussi étroit que celui qui unit la conséquence au principe. Tantôt le savant tout occupé de la théorie rencontre une application sur son chemin ; tantôt, au contraire, c'est l'application même qu'il cherche, multipliant les études et les essais jusqu'à ce qu'il l'ait trouvée et perfectionnée. Un jour, l'industrie reçoit un bienfait inattendu, tel que la lampe de Davy ; une autre fois, c'est l'industrie qui, sous la pression d'un besoin, sollicite la science et lui commande une découverte. Quand nous écrivons notre histoire, nous ne la remplissons que de batailles : la véritable histoire de l'humanité est celle des découvertes utiles. Le jour où, pour la

première fois, on s'est servi du fer, ce jour-là, la puissance de l'homme a été décuplée. A une heure bénie dans l'histoire de l'humanité, on a trouvé l'art de dompter le cheval, de mettre le bœuf sous le joug. La force des animaux est devenue la propriété de l'homme, en attendant que, par une révolution nouvelle, il s'emparât des forces mêmes de la nature, grâce à la mécanique et à la vapeur. Comment ne savons-nous pas le nom de celui qui a créé le rabot ou la scie, quand tous nos poëmes retentissent du nom d'Alexandre, qui n'a rien créé, pas même un empire? L'inventeur de la boussole nous a, en réalité, donné la moitié du monde. Nous voyons de nos jours des événements qui sont bien autre chose qu'une guerre glorieuse ou une révolution politique; car c'est en ce dix-neuvième siècle, c'est sous nos yeux que la vapeur a vaincu l'espace, et que la télégraphie électrique a vaincu le temps. Cependant la chute d'un roitelet à l'extrémité de l'Europe fait plus de bruit que la création du télégraphe de Morse. Il n'y a pas un de nos généraux d'Afrique ou de Crimée dont le nom ne soit plus populaire que celui de Crampton. C'est qu'avec toutes nos prétentions d'hommes civilisés, nous sommes encore à moitié barbares. Si la France faisait une conquête de dix lieues, sans importance pour sa défense, son budget et sa messagerie, nous nous sentirions le cœur remué; tandis que nous transmettons des ordres ou des nouvelles, pour 2 francs, en une minute, de

Lille à Marseille, avec autant de sang-froid et d'indifférence que si les hommes jouissaient depuis des siècles de cette véritable baguette de fée. La vraie civilisation consiste peut-être à savoir admirer et dédaigner à propos.

Il ne faut pas croire que la science ne rende pas d'autres services au travail spécial que de lui fournir la vapeur, l'électricité, la lumière. Il y a des services au jour le jour, sans éclat, services, pour ainsi dire, anonymes, mais qui comptent autant, parce qu'ils sont continuels. La chaudière avait des parois trop minces et était sujette à éclater; la machine était trop compliquée et absorbait par son frottement une partie de la force; la fumée infectait l'air à l'entour et rendait le voisinage de l'usine incommode et onéreux; le métier n'avait qu'un seul mouvement automatique et exigeait de la part de l'ouvrier conducteur une dépense de force pour produire les autres mouvements nécessaires. La chaleur développée par la machine et l'odeur des matières premières rendait le séjour des ateliers malsain. Telle opération se faisait au moyen de chariots contenant de la braise, qui condamnaient les ouvriers à vivre perpétuellement dans un commencement d'asphyxie. Telle autre les exposait à la mort par l'explosion du gaz ou l'absorption d'émanations délétères. Économie de temps et de force, perfectionnement des produits, hygiène des ouvriers, la science a de la sollicitude et des res-

sources pour tous les besoins. Quand on visite à dix ans de distance une usine constamment tenue au courant des améliorations et que l'on compare l'état où on l'avait laissée à celui où on la retrouve, on a peine à comprendre que tant d'heureux changements aient été l'ouvrage de si peu d'années; et c'est à peine si la science paraît plus digne d'admiration et de reconnaissance pour les présents qu'elle fait de temps à autre à l'humanité, que pour cette tutelle bienfaisante et infatigable qu'elle exerce sur le travail et l'industrie.

L'industrie, de son côté, même la plus humble, rend de grands services à la science, tant la solidarité est étroite entre l'atelier et l'école. Non-seulement elle lui fournit des instruments et fait pour elle, sous sa direction, les expériences nécessaires; mais elle l'exprime, elle la traduit; elle en écrit l'histoire, pour le savant et pour le vulgaire, dans les expériences successives qu'elle réalise; elle contrôle ses théories par l'usage, elle les rend plus présentes et plus intelligibles à la science elle-même en les reproduisant dans une image vivante. De même qu'un peintre, après avoir achevé un paysage, désire malgré lui de voir cette eau s'écouler, ces animaux bondir et ces feuilles s'agiter au souffle du vent, le théoricien, qui sent la puissance de sa création, aspire à contempler de ses propres yeux la machine qu'il a conçue, à en suivre les mouvements, à en compter les produits, à les voir s'ac-

cumuler en piles glorieuses, ou circuler dans les masses profondes de la population et y porter de nouveaux éléments de civilisation et de bonheur.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE.

LÉGISLATION DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE, 1793-1854.

	Pages.
CHAPITRE PREMIER. — Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple ; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain....	3
CHAPITRE II. — Les écoles sous l'ancien régime............	15
CHAPITRE III. — Les écoles sous la Révolution..............	31
CHAPITRE IV. — Les écoles sous l'Empire..................	37
CHAPITRE V. — Les écoles sous la Restauration.............	43
CHAPITRE VI. — Loi du 28 juin 1833......................	68
CHAPITRE VII. — Les écoles sous la République de 1848. — Projet de loi de M. Carnot. — Loi de M. de Falloux........	84
CHAPITRE VIII. — État actuel des écoles primaires en France.	93

Pages.

CHAPITRE IX. — Il faut donner à l'instruction primaire tous les millions dont elle a besoin, et ne pas les regretter........ 107

DEUXIÈME PARTIE.

L'ÉDUCATION DES FILLES.

CHAPITRE PREMIER. — L'enseignement primaire des filles n'est pas à améliorer, il est à créer............................ 115

CHAPITRE II. — Les écoles mixtes.......................... 120

CHAPITRE III. — Le budget des institutrices................ 136

CHAPITRE IV. — Les congrégations enseignantes............ 141

CHAPITRE V. — Les lettres d'obédience..................... 162

CHAPITRE VI. — Les filles ont précisément les mêmes droits que les garçons à recevoir une bonne éducation............. 175

CHAPITRE VII. — L'éducation des filles n'est pas moins importante que celle des garçons au point de vue économique..... 181

CHAPITRE VIII. — Les femmes peuvent être obligées d'exercer comme les hommes un métier ou une industrie............. 187

CHAPITRE IX. — Influence des femmes et de l'éducation des femmes sur les mœurs.................................... 199

TROISIÈME PARTIE.

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE.

CHAPITRE PREMIER. — Le discours du trône................. 209

CHAPITRE II. — Pour que tous les enfants apprennent à lire, il ne suffit pas d'avoir partout des écoles, et de bonnes écoles. . 213

CHAPITRE III. — L'enseignement obligatoire................ 227

CHAPITRE IV. — L'enseignement obligatoire et la liberté d'enseignement.. 242

CHAPITRE V. — L'enseignement gratuit dans ses rapports avec l'enseignement obligatoire............................ 266

CHAPITRE VI. — De la prétendue impossibilité d'établir l'ensei-

Pages.

gnement obligatoire. — 1° L'enseignement obligatoire est possible, car il est 290

CHAPITRE VII. — De la prétendue impossibilité d'établir l'enseignement obligatoire. — 2° Voies et moyens 303

CHAPITRE VIII. — Dernières paroles aux amis des lumières du progrès et de la liberté en faveur de l'instruction obligatoire 319

QUATRIÈME PARTIE.

L'ENSEIGNEMENT LIBRE.

CHAPITRE PREMIER. — La liberté d'enseignement 327

CHAPITRE II. — Les écoles professionnelles 348

CHAPITRE III. — Les œuvres de la liberté 389

FIN DE LA TABLE.

2567. — Paris. Imp. Poupart-Davyl et Cie, rue du Bac, 30.



